

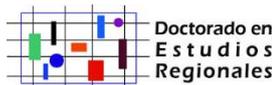


La escuela habitada.
Experiencias escolares, pensamiento
crítico y transformación social en una
región intercultural

Tesis Doctoral

Iván de Jesús Espinosa Torres

Málaga, España. Diciembre, 2015



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL

**LA ESCUELA HABITADA.
EXPERIENCIAS ESCOLARES, PENSAMIENTO CRÍTICO Y TRANSFORMACIÓN
SOCIAL EN UNA REGIÓN INTERCULTURAL**

TESIS

QUE PARA OBTENER LOS GRADOS DE

DR. EN ESTUDIOS REGIONALES

DR. EN EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL

PRESENTA

IVÁN DE JESÚS ESPINOSA TORRES

DIRECTORAS

Dra. Leticia Pons Bonals

Dra. Analía Elizabeth Leite Méndez

Málaga, España. Diciembre de 2015.

Diseño de portada: Edgar Fernando Espinosa Torres

Fotografía: Iván de Jesús Espinosa Torres



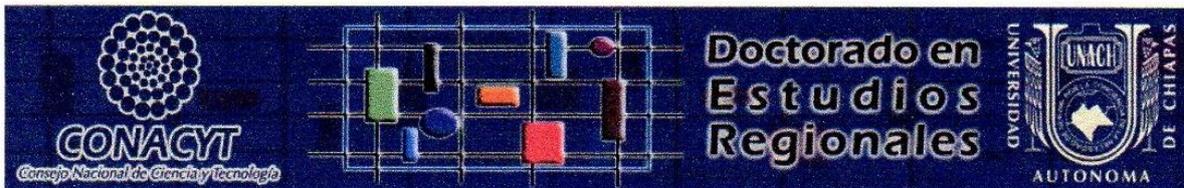
UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Departamento de Didáctica y
Organización Escolar

Como Directora de la tesis doctoral en régimen de co-tutela titulada: "La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural", realizada por Iván de Jesús Espinosa Torres, considero que reúne los requisitos científicos, académicos y formales exigidos para proceder a su defensa pública. Por ello, doy mi autorización para su presentación.

En Málaga, a 20 de octubre de 2015.

Fdo.: Analía Elizabeth Leite Méndez



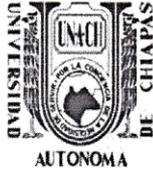
Dra. **Leticia Pons Bonals**, catedrática de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas, como co-directora del trabajo titulado *La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural*, presentado por **Iván de Jesús Espinosa Torres**, manifiesta que este trabajo reúne las condiciones científicas requeridas para su defensa como tesis doctoral, tanto desde el punto de vista metodológico como desde su fundamentación y presentación. Por tanto autorizo su presentación y defensa pública.

Lo cual firmo y sello en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, a 2 de octubre de 2015.

**ATENTAMENTE
POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR**



DRA. LETICIA PONS BONALS
Doctorado en Estudios Regionales



DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
CONSORCIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
ÁREA DE TITULACIÓN
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 28 de Octubre de 2015.

Oficio No. TDER/278/15.

C. **IVAN DE JESUS ESPINOSA TORRES**

Promoción: **QUINTA**

Matrícula: **13162007**

Sede: **TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:

"LA ESCUELA HABITADA. EXPERIENCIAS ESCOLARES, PENSAMIENTO CRITICO Y TRANSFORMACION SOCIAL EN UNA REGION INTERCULTURAL".

Se le **autoriza la impresión de siete ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"



MTRO GONZALO ESTEBAN GIRON AGUIAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
C-VI
DIRECCIÓN Director (a)
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas



DRA. NANCY LETICIA HERNANDEZ REYES
Doctorado en Estudios
AUTONOMA
Coordinador (a) del Doctorado en
Regionales.

C.c.p.- Expediente/Minutario.

GEGA/NLHR/mcmd*

La realización de esta investigación fue posible gracias al apoyo recibido como becario del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), número de apoyo 357996 y número de registro de becario 290826.

A Carmelita, Cano y Fer, mi entrañable familia

A Lili por estar siempre allí

*Las palabras nunca alcanzan
cuando lo que hay que decir desborda el alma...*
Julio Cortázar

Esta tesis es resultado de diversos diálogos, reflexiones, marchas y contra marchas individuales y colectivas emprendidas en el apasionante y sorprendente andar de la investigación a través de sus diferentes senderos e influjos de distintos sujetos en los que los entramados complejos y realidades diversas permiten interpretar, comprender y arrojar luces de entendimiento y conocimiento con base en una mirada heurística, singular y regional de los procesos educativos y de sus posibilidades de transformación social.

En este entrecruce se compartieron, pusieron a consideración, en manifiesto, y, se confrontaron miradas poliédricas que azuzaron y constituyeron puntos de inflexión para orientar el proceso de indagación que se expresan en las páginas que conforman este trabajo.

A través de estas líneas expreso mi agradecimiento a:

Mi estimada directora en México, maestra y amiga Dra. Leticia Pons Bonals por su acompañamiento, por sus diálogos y consejos, por su disposición y apoyo incondicional, por su orientación y escucha, por sus lecturas y críticas durante todo el proceso de indagación, por su profesionalismo, su sensibilidad y su extraordinaria calidad humana e intelectual que han avivado mi tránsito en los senderos académicos y de mi vida.

A mis apreciados Drs. Analía Elizabeth Leite Méndez y José Ignacio Rivas Flores, mi directora y tutor de tesis en España respectivamente, así como al grupo de investigación Profesorado, Cultura e Investigación Educativa (PROCIE) por su cálida acogida, por sus conversaciones, señalamientos y reflexiones que conformaron otras experiencias incomensurables de formación académica y de vida.

A mis admirados Drs. Nancy Leticia Hernández Reyes, Juan Carlos Cabrera Fuentes y Oscar Gustavo Chanona Pérez así como a los profesores-investigadores que integran el Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano perteneciente a la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas, México, y a los doctores miembros de mi comité tutorial, sus enseñanzas, pláticas, cuestionamientos y debates constituyen hoy parte vital de estos andares que inician...

A los profesores del Doctorado en Estudios Regionales y del Doctorado en Educación y Comunicación Social por sus palabras, debates, discusiones y reflexiones que detonaron importantes elementos críticos, pensamientos e ideas que coadyuvaron a este trabajo.

A la participación y colaboración entusiasta de los estudiantes tsotsiles, tseltales y mestizos de las diferentes escuelas telesecundarias, a sus padres/madres de familia y al profesorado, quienes, en conjunto y a través de sus voces y experiencias, dan vida al mundo educativo regional donde se realizó el estudio.

A mis amigos Alessandro, Pablo Cortés, Esther Prados, María Jesús, Nelly y Caro Yelicich por las vivencias y apoyo del otro lado del Atlántico, así también a todos mis amigos y compañeros del DER (México), en especial a Coco, Carlos, Juan y José, y, a mis amigos de España, por conformar una nueva familia.

A todos aquellos que forman parte e influyeron en este trabajo de investigación...

Desde las fibras más delicadas del corazón, ¡gracias!

*De todos modos, en la crisis de los fundamentos y
ante el desafío de la complejidad de lo real, todo conocimiento necesita hoy
reflexionarse, reconocerse, situarse, problematizarse.
La necesidad legítima de todo aquel que conoce, en adelante,
dondequiera que esté y quienquiera que sea, debiera ser:
no hay conocimiento sin conocimiento del conocimiento.*

Edgar Morin (2009, p. 34)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
ESPACIO SOCIAL, SIMBÓLICO Y VIVIDO.	
CONFIGURACIÓN DE LA REGIÓN INTERCULTURAL HUSANCHA	21
1.1. PRIMEROS TRAZOS: CONFIGURACIÓN DE LA REGIÓN DE ESTUDIO EN ESPACIO-TIEMPO	22
1.1.1. Territorio y población	34
1.1.2. Grupos tsotsiles	40
1.1.3. Grupos tseltales	41
1.1.4. Grupos mestizos	43
1.2. LAS ESCUELAS TELESECUNDARIAS EN LA REGIÓN: IMÁGENES Y DISCURSOS	44
1.2.1. Las escuelas telesecundarias, una modalidad educativa	47
1.2.2. Rasgos pedagógicos de la educación telesecundaria	50
1.2.3. Las escuelas telesecundarias en Chiapas. Contra-vozes de los sujetos	54
1.3. ESTUDIO REGIONAL: EXPERIENCIAS ESCOLARES SIGNIFICATIVAS EN HUSANCHA	57
1.3.1. Espacio social, simbólico y vivido	60
1.3.2. Experiencias escolares significativas	61
1.3.3. Las sedes: posiciones, disposiciones y fronteras al interior de las escuelas telesecundarias	62
1.3.4. Configuración de experiencias en el espacio vivido	64
1.3.5. El mundo de vida educativo regional	65
CAPÍTULO II	
CO-CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA REGIÓN. LOS SENDEROS EMERGENTES EN LA INVESTIGACIÓN	68
2.1. DEFINICIÓN DE LOS SENDEROS	69
2.1.1. Sendero transdisciplinario	73
2.1.2. Sendero crítico	76
2.1.3. Sendero metodológico	78
2.1.4. Sendero dialógico	82
2.1.5. Sendero interpretativo	84
2.2. CAMINANDO LOS SENDEROS	86
2.2.1. Sujetos co-investigadores	86
2.2.2. Fases de la investigación	90
2.3. PRIMEROS ENCUENTROS: RE-CONOCIENDO-NOS	92
2.3.1. Entre tensiones y resistencias. Co-construyendo confianza	94

2.3.2. <i>¿Cómo estás mi amigo?, adelante...</i>	95
2.4. EL TRABAJO CON NARRATIVAS ESCOLARES: PRIMERA FASE	96
2.4.1. ¡Vamos a contar historias!	99
2.5. DIÁLOGOS CON LOS DOCENTES Y PADRES/MADRES DE FAMILIA: SEGUNDA FASE	103
2.5.1. El quehacer con docentes	103
2.5.2. El trabajo con padres/madres de familia	104
2.6. GRUPO DE DISCUSIÓN CON DOCENTES: TERCERA FASE	106
2.7. RELACIONES QUE POSIBILITAN LAS EXPERIENCIAS: CUARTA FASE	108
2.7.1. Distanciamiento e inmersión	111
2.7.2. Imágenes temáticas	111
2.7.3. La triangulación como proceso permanente	113
2.7.4. (De)velando el sentido y significado de las expresiones de los sujetos	115
2.7.5. <i>Deja que el dato te hable</i> : los códigos de sentido	116
2.7.6. Surgimiento de los nodos analíticos de sentido	118
2.7.7. Núcleos nodales interpretativos de sentido y significado como ejes centrales de la indagación	119
2.8. EL PAPEL DEL INVESTIGADOR EN LA REGIÓN INTERCULTURAL HUSANCHA	122
2.8.1. Prontuario	123
CAPÍTULO III	
LA ESCUELA HABITADA. VOCES Y EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES EN LA REGIÓN	125
3.1. ESCUELA TELESECUNDARIA 483 “PALENQUE”, RANCHERÍA BUENAVISTA, SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS	126
3.1.1. Conservación de alimentos	130
3.1.2. Resiliencia e ingreso económico	133
3.1.3. Adicciones	136
3.1.4. Valores humanos	139
3.1.5. Artes	141
3.1.6. Los libros	142
3.1.7. Computación	143
3.2. ESCUELA TELESECUNDARIA 313 “BENITO JUÁREZ GARCÍA”, RANCHERÍA SAN ANDRÉS PUERTO RICO, HUIXTÁN	145
3.2.1. Contaminación ambiental	148
3.2.2. Conservación de materiales	149
3.2.3. Interculturalidad y discriminación	150
3.2.4. Valores humanos y conflictos en el aula	152
3.2.5. Historia y discriminación	154

3.3. TELESECUNDARIA 1232 “IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO”, SAN GREGORIO LAS CASAS, HUIXTÁN	155
3.3.1. Temores relacionados al aprendizaje del español	158
3.3.2. La hortaliza	159
3.4. ESCUELA TELESECUNDARIA 883 “BELISARIO DOMÍNGUEZ PALENCIA”, COLONIA SIBERIA, CHANAL	161
3.4.1. Limitaciones para expresarse en español	164
3.4.2. Actividades cotidianas en casa y su nexo contextual	166
3.4.3. Superación personal	167
3.4.4. El oficio en la escuela y reglas a cumplir	168
3.4.5. El inglés	169
3.4.6. Creencias religiosas	170
3.5. ESCUELA TELESECUNDARIA 884 “JAIME SABINES”, SAN PEDRO PEDERNAL, HUIXTÁN	172
3.5.1. Limitada expresión del español	174
3.5.2. Actividades deportivas, académicas y festividades	175
3.5.3. Valores humanos y convivencia	176
3.5.4. Computación	177
3.5.5. La hortaliza y reforestación	177
3.5.6. Superación personal	178
3.5.7. Información sobre la comunidad (presencia del plagio como práctica escolar)	178
3.6. ESCUELA TELESECUNDARIA 996 “PAULO FREIRE”, SAN JOSÉ YAXTINÍN, SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS	178
3.6.1. Temores y angustias al ingresar a la escuela	181
3.6.2. La lectura como medio de reflexión y superación personal	182
3.7. ESCUELA TELESECUNDARIA 114 “NIÑOS HÉROES”, RANCHERÍA EJIDO PEDERNAL, SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS	182
3.7.1. Los libros	185
3.7.2. Valores humanos y convivencia	186
3.8. ESCUELA TELESECUNDARIA 310 “ALFONSO CASO”, LÁZARO CÁRDENAS (CHILIL), HUIXTÁN	186
3.8.1. La hortaliza	188
3.8.2. Valores humanos y convivencia	188
3.9. ESCUELA TELESECUNDARIA 1145 “JUAN SABINES”, LOS POZOS, HUIXTÁN	188
3.9.1. La radio comunitaria	190
3.9.2. Superación personal	191
3.9.3. Información sobre la comunidad (presencia del plagio como práctica escolar)	191

3.10. ESCUELA TELESECUNDARIA 1201 “ROSARIO CASTELLANOS FIGUEROA”, CARMEN YALCHUCH, HUIXTÁN	192
3.10.1. Los libros de texto y el arte	194
3.11. LAS ESCUELAS TELESECUNDARIAS COMO LUGARES O NO LUGARES	194
CAPÍTULO IV RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD. VOCES Y EXPERIENCIAS DEL PROFESORADO Y PADRES/MADRES DE ESTUDIANTES EN LA REGIÓN	198
4.1. EXPERIENCIAS ESCOLARES SIGNIFICATIVAS EXPRESADAS POR LOS DOCENTES	199
4.1.1. Saberes/aprendizajes prácticos-aplicados	199
4.1.2. Aprendizajes para la sustentabilidad	204
4.1.3. Aprendizajes éticos y actitudinales	207
4.1.4. Aprendizajes artísticos-literarios	210
4.1.5. Aprendizajes disciplinares	212
4.1.6. Aprendizajes comunicativos	212
4.2. EXPERIENCIAS ESCOLARES SIGNIFICATIVAS EXPRESADAS POR PADRES/MADRES	216
4.2.1. <i>No tenemos dinerito pa’ la comedera</i>	218
4.2.2. <i>Échale ganas... tenemos que salir adelante</i>	221
4.2.3. <i>Era bien bravo el maestro.</i> Los docentes y las escuelas años atrás	223
4.2.4. <i>Vierasté que hora si estamos bien contentos.</i> Los docentes hoy en día	227
4.3. LA ESCUELA EN CONTEXTO	229
4.3.1. <i>Nos gusta que aprendan el español</i>	232
4.3.2. <i>Queremos que siempre haiga convivencia</i>	234
4.3.3. <i>Apriendamos a manejar la computadora</i>	235
4.3.4. <i>¡Una calabazota lo cosecharon!</i>	236
4.3.5. <i>Ahí stán los niños llore y llore por su pancita</i>	238
4.3.6. <i>Les gusta tomar mucho su pox jay se quedan tirados en la carretera!</i>	241
4.3.7. <i>Nos reímos y estamos contentos con nuestros muchachos</i>	242
4.3.8. <i>Con el oficio ya se pueden defender</i>	243
4.3.9. <i>Hora si ya sé leer un poquito</i>	245
4.4. UNA ESCUELA RELEVANTE	246
4.4.1. La escuela creadora de sentidos y significados para los sujetos en su contexto	247
4.4.2. Significados en juego en el espacio escolar	250
4.4.3. Espacio(s) vivido(s)	254
4.4.4. Experiencias escolares significativas: aprendizajes para la vida	256

CAPÍTULO V	
HISTORIAS DEL PROFESORADO. SUBJETIVIDAD(ES) E IDENTIDAD(ES)	259
5.1. TRAYECTORIAS DE VIDA DEL PROFESORADO	260
5.1.1. Contextos formativos: vicisitudes, tensiones y rupturas entre lo rural-urbano	261
5.1.2. Contextos rurales de procedencia	263
5.1.3. Contextos periurbanos de procedencia	269
5.1.4. Contextos urbanos de procedencia	272
5.1.5. La decisión de ser docente	276
5.1.6. Vocación y gusto por la docencia	280
5.1.7. El azar en la vida del docente: el ingreso al sistema de telesecundarias	283
5.2. SUBJETIVIDAD(ES) e IDENTIDAD(ES)	286
5.2.1. <i>Episteme y phronesis</i>	288
5.3. SIGNIFICADOS DE ESCUELA Y TRABAJO DOCENTE	291
5.3.1. <i>Es una satisfacción muy grande que siembres esa semillita</i>	291
5.3.2. <i>Entendemos lo que nuestros estudiantes viven</i>	295
5.3.3. <i>Platicamos acerca de la realidad que vive su comunidad</i>	298
5.3.4. <i>¡Ya vamos hacer nueve años aquí en la comunidad!</i>	302
5.3.5. <i>Me encontré con unos grandes amigos en la escuela</i>	304
5.3.6. <i>Siempre nos comentan que no hay presupuesto</i>	307
5.3.7. <i>Transformar a estudiantes y la comunidad, ese es el cometido de la tele</i>	309
5.3.8. <i>No trato de orillarlos, sino que se involucren</i>	312
5.3.9. <i>¿Un maestro que viene y que impone?</i>	314
CAPÍTULO VI	
LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL-AFECTIVA EN EL PROCESO EDUCATIVO	317
6.1. LA RELACIÓN AFECTIVA EN LAS EXPERIENCIAS DEL PROFESORADO	318
6.1.1. Emociones y sentimientos presentes en las escuelas	320
6.1.2. Presencia de los afectos en el proceso educativo	325
6.2. INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTO	329
6.2.1. HUSANCHA: un contexto posmoderno/decolonial	329
6.2.2. Y la escuela, ¿dónde ha quedado en el contexto intercultural?	332
6.3. HACIA LA DEFINICIÓN DE LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL-AFECTIVA	335
6.3.1. Capital intercultural-afectivo en las escuelas	336
6.3.2. Distancias al interior de la región	340
6.3.3. Importancia de la dimensión intercultural-afectiva	348

CAPÍTULO VII	
UNA LECTURA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA DESDE LA REGIÓN HUSANCHA: DIÁLOGO, DIALÉCTICA Y SIMBIOSIS	352
7.1. LA ESCUELA ANCLADA	356
7.2. PEDAGOGÍA CRÍTICA: POSIBILIDAD Y ESPERANZA	359
7.2.1. Pensamiento crítico: ¿por qué lucha el profesorado?	363
7.2.2. Hacer teoría desde la práctica	375
7.2.3. La brújula del profesorado: la experiencia	379
7.3. COMUNIDADES CO-CONSTRUYÉNDO-SE	382
7.3.1. Procesos emergentes de participación social en la región	383
7.3.2. Participación de los estudiantes	383
7.3.3. Participación de las madres de familia	385
7.3.4. Participación de las familias	388
7.3.5. Organización y participación de la comunidad	395
7.4. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO EDUCATIVO POSIBLE PARA LA REGIÓN HUSANCHA	398
7.4.1. Proyecto educativo moral	399
7.4.2. El poder en las sedes y la región	401
CONCLUSIONES	406
REFERENCIAS	434

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

- Fotografía 1. Cuidado de niños y escaso pastoreo de ganado bovino
- Fotografía 2. Estudiante de telesecundaria regresando de cortar leña para su uso en el hogar
- Fotografía 3. Madre de familia lavando ropa en el río
- Fotografía 4. Vivienda típica de la región
- Fotografía 5. Rostros de la región intercultural de indagación
- Fotografía 6. Celebración del carnaval en Huixtán, Chiapas
- Fotografía 7. Mujeres tseltales de Chanal, Chiapas
- Fotografía 8. Participación de mujeres tseltales de Chanal en actos públicos
- Fotografía 9. Habitantes mestizos de la región intercultural HUSANCHA
- Fotografía 10. Algunos libros del estudiante emanados de la Reforma Educativa de 1993
- Fotografía 11. Características generales de las escuelas telesecundarias en la región
- Fotografía 12. Diálogos con estudiantes de la telesecundaria 310
- Fotografía 13. Difusión de la convocatoria. Primeros encuentros, telesecundaria 114
- Fotografía 14. Primeras narrativas recolectadas en dos diferentes escuelas
- Fotografía 15. Entrega de reconocimientos de participación en dos escuelas telesecundarias
- Fotografía 16. Portada del libro *Narrativas escolares como constructoras de sentido y significado. Re-pensar-nos, re-hacer-nos y re-organizar-nos desde las voces de los estudiantes*
- Fotografía 17. Visitas a los hogares de los estudiantes
- Fotografía 18. Grupo de discusión realizado en una de las aulas de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Chiapas, México
- Fotografía 19. Características contextuales de la escuela telesecundaria 483
- Fotografía 20. Aulas y contexto de la escuela telesecundaria 313
- Fotografía 21. Interior de la escuela y plaza cívica, Ranchería San Andrés Puerto Rico
- Fotografía 22. Llegando a la escuela telesecundaria, San Gregorio, Huixtán
- Fotografía 23. Casa del maestro. San Gregorio, Huixtán
- Fotografía 24. Aula de tercer grado
- Fotografía 25. Camino al centro de la comunidad de Siberia, Chanal
- Fotografía 26. Contexto de la Escuela Telesecundaria 883
- Fotografía 27. Entre campos de maíz. Telesecundaria 884
- Fotografía 28. Traspatio típico de una casa cercana a la telesecundaria en donde se se observa un corral de aves
- Fotografía 29. Viviendas típicas de los habitantes de la comunidad
- Fotografía 30. Uno de los centros de abastecimiento de agua de la comunidad
- Fotografía 31. Mujeres de regreso a su casa después de ir por leña, al fondo la telesecundaria 996
- Fotografía 32. Paisaje de la entrada a la Ranchería Ejido Pedernal, municipio de San Cristóbal de Las Casas
- Fotografía 33. Interior de la escuela telesecundaria 114
- Fotografía 34. Interior de la escuela telesecundaria 310
- Fotografía 35. Entre campos de maíz, telesecundaria 1145
- Fotografía 36. Cerdito en el patio de una casa
- Fotografía 37. Bosques de pinos y encinos alrededor de la telesecundaria
- Fotografía 38. Plaza cívica y salones de clase
- Fotografía 39. Contexto rural en Chiapas. Ranchería Ejido Pedernal, municipio de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas

- Fotografía 40. Contexto periurbano en Chiapas. Suchiapa, Chiapas
 Fotografía 41. Contexto urbano, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
 Fotografía 42. Manifestación en contra de la reforma educativa en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1. Amalgama de espacios que configuran la región intercultural HUSANCHA. HU (Huixtán)-SAN (San Cristóbal de Las Casas)-CHA (Chanal)
 Figura 2. Sedes, escuelas telesecundarias, en las que convergen diferentes grupos étnicos
 Figura 3. Esquema del servicio educativo de telesecundaria. Tomado del Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento base (SEP, 2011)
 Figura 4. Amalgama dialéctica de los espacios regionales
 Figura 5. La trans-disciplina y algunos de sus niveles para la comprensión de la realidad
 Figura 6. Etapas en círculo que conforman una espiral en la investigación
 Figura 7. Escaleras al inconsciente para aflorar los significados. Esquema de las entrevistas a profundidad
 Figura 8. Primera sistematización parcial, experiencias, a partir del corpus discursivo expresado por el profesorado, estudiantes y padres de familia
 Figura 9. Procesos de triangulación en la investigación. Miradas poliédricas
 Figura 10. Unidades nodales interpretativas de sentido y significado como ejes centrales de la indagación
 Figura 11. Ubicación de las telesecundarias de la región HUSANCHA con base en los capitales que componen la dimensión intercultural-afectiva de la educación
 Figura 12. Relación de poderes en la región intercultural HUSANCHA
 Figura 13. Unidades nodales interpretativas de sentido y significado que dan vida al mundo educativo regional

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1. *Escuelas telesecundarias, comunidad, municipio y grado de marginación*
 Tabla 2. *Características sociodemográficas, de equipamiento/vivienda y económicas de la región intercultural HUSANCHA*
 Tabla 3. *Escuelas telesecundarias en la región HUSANCHA*
 Tabla 4. *Información recolectada durante el trabajo de campo*
 Tabla 5. *Fragmento del cuadro de concentración de las evaluaciones realizadas de las narrativas por el jurado dictaminador*
 Tabla 6. *Grupos culturales correspondientes a los hogares de los estudiantes*
 Tabla 7. *Registros gráficos. Clasificación de las fotografías*
 Tabla 8. *Primer cuadro temático construido a partir de las aproximaciones a las narrativas escolares*
 Tabla 9. *Cuadro de concentración de temáticas, sujetos y trascendencia (fragmentos)*
 Tabla 10. *Primeros nodos analíticos de sentido en tres grandes grupos*
 Tabla 11. *Experiencias escolares significativas en la región HUSANCHA*

- Tabla 12. *Miradas de los padres/madres de familia respecto a las experiencias escolares significativas impulsadas por las telesecundarias de la región de estudio*
- Tabla 13. *Características de las telesecundarias que configuran la región simbólica en la relación menos capital cognitivo/conceptual y menos capital afectivo*
- Tabla 14. *Características de las telesecundarias que configuran la región simbólica en la relación más capital cognitivo/conceptual y menos capital afectivo*
- Tabla 15. *Características de las telesecundarias que configuran la región simbólica en la relación menos capital intercultural y más capital afectivo*
- Tabla 16. *Características de las telesecundarias que configuran la región simbólica en la relación más capital intercultural y más capital afectivo*

ÍNDICE DE MAPAS

- Mapa 1. Ubicación geográfica de las escuelas telesecundarias en las comunidades que integran la región intercultural HUSANCHA. Circuito intercultural
- Mapa 2. Territorio geográfico mexicano
- Mapa 3. Territorio chiapaneco en el sureste de México
- Mapa 4. Distribución de las principales lenguas originarias que se hablan en Chiapas. Cada una de ellas corresponde a un grupo originario diferente
- Mapa 5. Distribución espacial en Chiapas de las lenguas originarias
- Mapa 6. Ubicación en el estado de Chiapas de la región V Altos Tsotsil-Tseltal
- Mapa 7. Ubicación espacial de las subdivisiones en los hogares

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas de alcance internacional y nacional, se traducen en reformas preocupadas por evaluar el desarrollo de competencias y el logro educativo, utilizando instrumentos de corte cuantitativo que se aplican de manera homogénea, en todas las escuelas de nivel básico en México, sin tomar en cuenta las diferencias regionales.

Considerando que México es un país multicultural, en esta investigación nos preguntamos ¿cuál es el papel de la escuela en contextos culturalmente diversos?, ¿en contextos marginados, caracterizados por la vulnerabilidad social?, ¿cuáles son los resultados del aprendizaje escolar, más allá del número que se expresa en la calificación de las pruebas estandarizadas que se aplican?, ¿es posible encontrar experiencias escolares significativas en estos contextos? y ¿quiénes serían las personas que pueden responder a esta última pregunta?

Para dar respuesta a estas interrogantes se planteó la realización de una investigación interpretativa, que tomara como punto de partida la recuperación de las voces de un grupo de estudiantes, profesores y padres/madres¹ de familia de una región en particular; para lo cual se optó por una metodología narrativa de corte cualitativo que aspira a ser crítica y transdisciplinaria. De acuerdo con este enfoque de investigación, la tarea central del investigador consistió en interpretar los significados que construyen los sujetos regionales a partir de las experiencias escolares que se configuran en las telesecundarias y que afectan las relaciones que establecen los habitantes de la región.

Acotando la investigación se planteó como objetivo de ésta interpretar y analizar cuáles son las experiencias escolares significativas que se construyen en la relación profesorado,

¹ Empleamos la expresión padres/madres de familia y padres de familia en la mayoría de los casos para referirnos e incluir tanto a padres como a madres de familia; en otros casos se especifica si aludimos a un padre ó a una madre de familia en particular o a cualquiera de estos grupos.

estudiantes y padres/madres de familia de las escuelas telesecundarias ubicadas en la región intercultural HUSANCHA en tanto logran trascender hacia la comunidad y la región.

La construcción de la región de estudio se basó en el trazado de un circuito que integra localidades de los Altos de Chiapas, entidad ubicada en el sur de México, las cuales forman parte de los municipios de Huixtán, San Cristóbal de Las Casas y Chanal. La denominación de la región como HUSANCHA toma las letras iniciales de cada uno de estos municipios. Esta región se caracteriza por la marginación y la vulnerabilidad social de sus habitantes (INEGI, 2010).

Al momento de hacer el planteamiento de la investigación se consideró que reconocer la existencia de experiencias escolares significativas en una región como HUSANCHA permitiría vislumbrar diseños, estrategias y propuestas educativas para contrarrestar el rezago educativo en regiones con características similares, que en Chiapas y en México son abundantes, al considerar el contexto cultural de los sujetos involucrados, participando en actividades propositivas y significativas en el cambio escolar de la región.

Una experiencia escolar significativa es aquella que se detona en la escuela, a partir del *rapport* pedagógico que permite al profesorado² articular los contenidos culturales de la vida cotidiana regional con el currículo escolar, por lo que provoca un aprendizaje susceptible de ser trasladado y aplicado en los ámbitos de la vida cotidiana, capaz de trascender las aulas, hacia el contexto familiar, comunitario y regional, provocando cambios en la vida de los habitantes de la región. De este modo, las experiencias escolares significativas especifican la contextualidad del proceso educativo al articular los espacios de interacción escolar con espacios familiares, comunitarios y regionales que son resignificados y transformados.

Se optó por investigar las experiencias escolares significativas en escuelas telesecundarias de la región, las cuales conforman el último eslabón de la educación básica en México. En las 10 escuelas telesecundarias de la región HUSANCHA interactúan estudiantes de entre 11 y 15 años, descendientes de los pueblos mayas (tseltales y tsotsiles) que habitaron la

² A lo largo del trabajo nos referimos en el mismo sentido al profesorado como docente(s) ó profesore(s) para matizar los usos de este concepto.

región desde la época prehispánica, con mestizos. Los docentes de las telesecundarias son mestizos y fueron formados en instituciones educativas alejadas (en términos físicos pero también en cuanto a los contenidos curriculares) de los contextos interculturales en los que ahora trabajan. HUSANCHA se considera una región intercultural, en tanto lugar de encuentro cotidiano de sujetos colectivos (profesorado, estudiantes, padres/madres de familia) culturalmente diferenciados que habitan contextos híbridos.

En acuerdo con el enfoque interpretativo, el análisis realizado partió del reconocimiento de experiencias escolares significativas narradas por estudiantes tsotsiles, tseltales y mestizos, quienes durante el ciclo escolar 2013-2014, cursaban el tercer grado en las 10 escuelas telesecundarias distribuidas en la región. A partir de las narrativas de los estudiantes se incorporaron paulatinamente en la investigación las voces de los docentes y padres/madres de familia. Esto nos permitió reconocer la existencia de espacios de diálogo, de aprendizaje y de intercambio vivencial-experiencial-formalizador en contexto. En estos espacios de reflexión las voces de los sujetos que no son tomadas en cuenta al momento de implantar planes y programas educativos, currículos escolares que pretenden homogeneizar, así como reformas educativas de corte nacional, se hacen presentes.

La configuración de esta manera de concebir la educación, la cual pone en el centro a los sujetos, sus deseos, afectos, expectativas y su contexto nos obligó a incorporar nuevos cuestionamientos que emergieron durante el proceso de la investigación: ¿qué mueve al profesorado de las escuelas telesecundarias de la región para construir experiencias escolares significativas; para relacionarse con sus estudiantes, con los padres/madres de familia y la comunidad en su conjunto, de la manera que lo hace?, ¿qué tipo de contenidos escolares valoran los habitantes de la región y por qué? y ¿hasta dónde estas experiencias son posibilitadoras de un cambio educativo y regional en beneficio de los habitantes de la región?

Se considera que una de las finalidades de la investigación educativa narrativa detona la transformación social y política para generar procesos de cambio regional que motiven la reflexión colectiva, dialógica y participativa que pueda provocarse con los co-investigadores y que impacten en la modificación de las prácticas educativas. La necesidad de construir un conocimiento de tipo transdisciplinario llevó al reconocimiento de los diversos saberes y conocimientos que se construyen en la región y dan sentido a lo que

pasa en las escuelas, de ahí la necesidad de incorporar las diversas voces de los actores escolares y de tenerlas en cuenta al momento de interpretarlas haciendo uso de marcos teóricos y conceptos provenientes de diversos campos disciplinarios, reconociendo que, en ocasiones, estos marcos resultan insuficientes para explicar la realidad educativa regional.

La realización de la investigación tomó como punto de partida dos ejes de trabajo los cuales se exponen a continuación de manera sintética y se abordan a lo largo de los siete capítulos que integran esta indagación.

I

Incorporación de la dimensión intercultural-afectiva como un componente indispensable del *rapport* pedagógico

La dimensión intercultural-afectiva toma en cuenta las posiciones epistemológicas de los sujetos que establecen relaciones y que conforman el mundo de vida social, lo que permite asumir y reflexionar el proceso educativo desde una perspectiva regional que deconstruye los fundamentos técnicos, estandarizados y con carácter homogéneo con los que se le interpreta comúnmente para preguntarse ¿quiénes son y qué sienten las personas que interactúan en las aulas?

Las exigencias para lograr la comprensión de los procesos educativos en un entorno intercultural cobran diversos matices a partir de las características de los sujetos que se interrelacionan: de su conformación socio-histórica-cultural-identitaria, de su ubicación espacio-temporal, de su procedencia geo-política; por ejemplo, las relaciones y procesos de coexistencia entre pueblos originarios y mestizos en América Latina, o las que se establecen como resultado de procesos migratorios como ocurre actual y principalmente en Europa, demanda posicionamientos particulares pedagógicos, políticos y axiológicos. En el mundo actual se presentan formas diversas de coexistencia entre grupos originarios, pueblos musulmanes, orientales, africanos, gitanos, culturas emergentes, mestizos, anglosajones, feministas, colectivos sexualmente diversos, conservadores, religiosos, liberales, revolucionarios, sexoservidoras, ateos, personas con capacidades especiales... cada uno con manifestaciones propias, deseos y esperanzas. Las particularidades de los sujetos y de los grupos complejizan aún más las interrelaciones enmarcadas en contextos interculturales. Esta correspondencia adquiere sentido didáctico en un contexto específico.

Las escuelas telesecundarias de la región HUSANCHA constituyen un espacio social posmoderno que se configura actualmente por un amplio espectro de actuación de sujetos individuales y colectivos con diferentes grados de presencia. Se presenta como un escenario complejo, con identidades múltiples y necesidades regionales específicas. Éste escapa a la visión hegemónica y universal eurocéntrica de los patrones modernistas. Actualmente en la escuela convergen/divergen sujetos diversos que reciben influjos múltiples tanto de su contexto local como del global; estas experiencias entre la tensión local-global generan procesos de resignificación en su cultura y en cada uno de los individuos, a lo que la escuela no debe estar ajena, ni estática. Si bien en algunos contextos la diversidad cultural no se evidencia de manera brusca, en otros ésto es lo que los caracteriza, lo que los aviva.

La dimensión intercultural-afectiva recupera la relación indisociable entre conocimientos presentes en otras epistemes que han sido relegados a la barbarie e ignorancia y los procesos de cambio educativo; estas epistemologías enmarcan los elementos de sentido del espectro social y de la conformación de paisajes interculturales. Se propone como producto del análisis reflexivo de los resultados de investigación que hemos realizado a la dimensión intercultural-afectiva como la reflexión pedagógica y decolonial a partir de la disposición de los inter-sujetos colectivos para el saber convivir con diferentes, comprender su cultura, sentir, establecer vínculos de respeto que permitan co-construir conocimientos y aprendizajes que trasciendan hacia la comunidad y la región que sean significativos al contexto.

Esta dimensión se construye en las relaciones cotidianas escolares, al momento en que interactúan personas que poseen universos de significado o marcos de sentido diferenciados ó híbridos en los diferentes espacios que habitan. Reclama procesos de interpretación-comprensión intercultural que involucra a su vez en paralelo labores cognitivas, políticas y afectivas, éstas últimas se presentan mediante las emociones y los sentimientos como núcleos de los afectos, al “crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto [de] las disponibles como [de] las posibles” (Santos, 2010, p. 52) a través de zonas de contacto que “son campos sociales donde diferentes mundos de vida normativos, prácticas y conocimientos se encuentran, chocan e interactúan” (Santos, 2009, p. 144); y, reconoce la valía de los otros para asumirse como un nosotros, desde las diferencias y disposiciones propias entre complejas expresiones y concatenaciones de

praxis culturales y pedagógicas regionales, a través del diálogo comunitario, al vivir experiencias de particulares seres sociales y culturales diversos, lingüística, social, ideológicamente, en la diversidad cultural, política, sexual, etc., en relación con los principios de otredad que configuran el diálogo intercultural (Samaniego, 2005; Dietz, 2012).

II

Replanteamiento de una pedagogía crítica que atienda a las particularidades de contextos posmodernos/decoloniales

La dimensión intercultural-afectiva constituye un detonante potente para que la pedagogía crítica cobre sentido y se transforme en crítica-transformadora en una región como HUSANCHA, transitando su carácter retórico-discursivo hacia una *praxis* moral y ética. Sin esta dimensión propuesta cualquier planteamiento o propuesta crítica que surja desde la escuela es carente de sentido y significado para sus sujetos que se han construido socio-históricamente y que han configurado sus subjetividades, su cultura, sus posicionamientos políticos, éticos y económicos regionalmente, aflorando diversas expresiones en espacios sociales posmodernos en donde se manifiestan grupos diversos que son desatendidos por el proyecto educativo hegemónico y a la vez son subsumidos a éste.

En las escuelas telesecundarias de la región HUSANCHA ocurre una incesante confrontación epistemológica en la vida cotidiana escolar que no siempre logra establecer relaciones entre el contexto social-comunitario en el que se sitúan y los objetivos que las clases dogmáticas en las aulas reproducen e instituyen como lo único posible a aprender.

Esta discrepancia epistemológica se acentúa por el cruce que existe entre los diversos relatos imperiales, coloniales así como neoliberales y las narrativas regionales contra-hegemónicas. Los relatos múltiples que se despliegan en las escuelas, entendidas como *sedes* que “denotan el uso del espacio para proveer los escenarios de interacción, y (...) para especificar su contextualidad” (Giddens, 1995, p. 151), se enmarcan en relaciones de poder que subyugan las narrativas de los actores escolares (profesorado, estudiantes, padres/madres de familia) por parte de un discurso hegemónico que emana de las políticas educativas.

Así, la escuela se comprende como un espacio diverso en el cual ocurre un cruce de culturas pública, académica, social, escolar, experiencial (Pérez Gómez, 2004), en el que subyacen maneras de conocimiento considerado como no científico y no estrictamente occidental, las cuales dotan de sentido y significado a las prácticas de vida diaria en la región constituyendo propias maneras de ser, hacer, estar, sentir, de sus emociones, de sus sentimientos, de organizarse, de comprenderse, de relacionarse socialmente y con la naturaleza; por ejemplo, los grupos originarios tsotsiles y tseltales de los Altos de Chiapas en México en una conformación contextual socio-histórica híbrida entre su cultura ancestral y lo occidental (desde los procesos de conquista y colonización española así como de los derivados de la globalización) aluden en sus discursos y significados a la Madre Tierra, al buen vivir manifestado como *lekil kuxlejal*, ritos cargados de sincretismo religioso, usos y costumbres, apropiación de lo colectivo, expresión y comprensión del mundo en su lengua propia, etc., que evidencian el contraste y enfrentamiento del mundo del pensamiento científico con el mundo de vida de la experiencia natural (Schutz & Luckmann, 2009). Por ello concordamos con Santos cuando afirma que “la experiencia social en todo el mundo es mucho más amplia y variada de lo que la tradición científica o filosófica occidental conoce y considera importante” (2009, p. 99).

En estos contextos (de)coloniales, sin remitirnos exclusivamente a lo étnico sino a una comprensión amplia de los mismos, la diversidad cultural se conforma por todas las manifestaciones diferentes, en coexistencia o en resistencia a los modelos canónicos, decimonónicos y universales que se imponen acrítica e irreflexivamente. Se presenta un panorama constituido por realidades otras y por un nos-otros diferenciado que a su vez integran contextos de realidades socio-políticas-culturales distintas y distantes; ¿cómo atiende esto la escuela?

De acuerdo con Santos (2009) existe una *relación fantasmal* entre la teoría y la práctica que se hace presente en los escenarios y contextos en los que se aplica o pretende poner en marcha la pedagogía crítica rimiténdose en varias ocasiones a los principios técnicos de un razonamiento eurocéntrico ocasionando la confrontación epistemológica de quienes habitan en estos entornos. La postura epistemológica de los sujetos establece espacios simbólicos individuales y colectivos que se distinguen en la región, lo que tradicionalmente ha ocasionado tensiones y conflictos en sus maneras particulares, en sus múltiples eventos, en sus situaciones y en sus acciones; esta visión epistemológica cobra

un sentido sustancial que dista en la manera en que cada uno de los sujetos percibe su mundo cargado de símbolos y significados particulares que orientan su acción ontológica, lo que deriva en sus intenciones y sentidos teóricos, prácticos, éticos, estéticos, políticos, metodológicos y axiológicos y a su vez posibilita acercarse o distanciarse de los otros en el espacio vivido conformándose miradas y percepciones poliédricas.

En estos entornos los procesos interculturales comúnmente se inscriben dentro de campos de poder (Bourdieu, 2007) en los que se presenta el conflicto intercultural mediado por la confrontación epistemológica y lo que de ésta se deriva; esta reflexión representa un elemento sustancial para la comprensión de aquellos espacios que hacen posible la convivencia armónica y promueven el desarrollo de los sujetos. Para ello es necesario integrar sistemas de conocimientos alternativos que prescindan de las certezas fijadas en el control, el poder y la hegemonía al reconocer otras posibilidades de comprender, interpretar y nombrar la realidad a partir de las experiencias vividas y situadas, constructoras de relatos otros con relación a los procesos inter-subjetivos de las personas y sus posibilidades de deconstrucción y re-significación de los mismos.

Frecuentemente las escuelas en contextos (neo)coloniales promueven prácticas genocidas, evangelizadoras, asimilacionistas, segregadoras y esencialistas fundadas en el mito de una democracia autoritaria impulsada por un Estado etnocéntrico totalitario. Como giro educativo epistemológico se propone a la dimensión intercultural-afectiva al detonar y reactivar los principios y anhelos de la pedagogía crítica para el cambio social; esta dimensión ha permanecido al margen, ha estado ausente o se ha reflexionado someramente en las diversas perspectivas del pensamiento crítico. La dimensión inter-cultural-afectiva considera los sentidos y significados regionalmente situados y socio-históricamente construidos como puntos de partida sustanciales para detonar los procesos educativos críticos de pensamiento; sin la consideración de éstos cualquier intento de pedagogía crítica se diluye en la vorágine del pensamiento neoliberal hegemónico que además acentúa las distancias sociales.

Para ello es necesario iniciar la reflexión crítica profunda individual y colectiva de los dominios de sentidos y significados de los sujetos para después desencadenar su deconstrucción, re-significación y construcción asociados a conocimientos socialmente relevantes mediante diversas experiencias educativas, en un momento histórico en que lo

diverso irrumpe, reclama su derecho a existir y dinamiza diversos espacios sociales. De esta manera la escuela reconoce sus propios *ámbitos finitos de sentido* (Schutz & Luckmann, 2009) y de los otros para un nos-otros en una relación recíproca dialéctica, dialógica y simbiótica. Como afirma Schutz & Luckmann (2009, p. 43) “la transición de un ámbito de sentido a otro solamente puede hacerse mediante un salto (en la acepción kierkegaardiana). Este salto no es sino el cambio de un estilo de vivencia por otro”.

Esta inflexión procura una dimensión moral, ética e intelectual en la que los sujetos que integran un colectivo se constituyen a partir de los otros (Espinosa Torres, 2015) al promover experiencias escolares significativas o lo que Csikszentmihalyi (2013) denomina *experiencias óptimas* de aprendizaje en las escuelas que modifican el *statu quo* social a través de aprendizajes socialmente relevantes en los que los sujetos vinculan su vida diaria, sus necesidades, sus potencialidades y sus afectos (emociones y sentimientos) con los conocimientos y aprendizajes que construyen en las escuelas.

A partir de estos ejes de reflexión que colocan en el centro del proceso educativo a la dimensión intercultural-afectiva y las posibilidades de repensar la pedagogía crítica desde un posicionamiento decolonial, a lo largo de los siete capítulos que integran este trabajo, se reflexiona acerca de los procesos formativos que se llevan a cabo en 10 escuelas telesecundarias de la región HUSANCHA, así como de las interacciones que entablan en ellas los sujetos culturalmente diferenciados (docentes mestizos, estudiantes tsotsiles, tseltales así como mestizos y comunidades) que habitan en contextos híbridos, tomando como base las experiencias vividas por ellos, sus anhelos y posibilidades de transformación.

En el capítulo I, *Espacio social, simbólico y vivido. Configuración de la región intercultural HUSANCHA* se presentan las características de la región en la cual se llevó a cabo la investigación, destacando los elementos que la distinguen como una región intercultural inextricable. Esta región se plantea como un constructo delimitado con fines de indagación a partir de los procesos culturales, sociales, históricos, políticos, económicos, geográficos y vivenciales que la particularizan y del papel educativo que realizan docentes, estudiantes y padres de familia de diez escuelas telesecundarias ubicadas en un número igual de comunidades que integran un circuito donde habitan y coexisten pueblos originarios, tsotsiles y tseltales, además de mestizos, en Chiapas, México.

En los tres apartados que integran este capítulo se configura la región de estudio y se describe el contexto de vida de los sujetos que la habitan; se describen las características del servicio educativo que ofrecen las escuelas telesecundarias, recuperando los discursos oficiales que justifican su existencia y las contra-vozes de los sujetos regionales; para finalizar este capítulo se propone la consideración de la región en tres dimensiones, como espacio social, como espacio simbólico y como espacio vivido, así también se definen los conceptos bases de la investigación.

En el capítulo II, *Co-construcción de conocimientos en la región. Los senderos emergentes en la investigación*, se esbozan los elementos que permitieron realizar esta investigación de manera conjunta con los sujetos regionales, a los cuales se considera como co-investigadores. Su propósito es describir los senderos que fueron emergiendo a lo largo del proceso de indagación, con la finalidad de develar las experiencias escolares significativas susceptibles de incidir en el cambio social regional. Estos senderos sirvieron como guías heurísticas que hicieron posible el cruce teórico, empírico, interpretativo e inter-experiencial en diversos espacios y momentos comprendidos en el período que va de febrero de 2013 a octubre de 2015.

A lo largo de este capítulo se describen los senderos y las fases de la investigación: el reconocimiento de experiencias escolares significativas narradas por estudiantes tsotsiles, tseltales y mestizos, quienes durante el ciclo escolar 2013-2014, cursaban el tercer grado en diez escuelas telesecundarias distribuidas en la región intercultural HUSANCHA; las entrevistas realizadas a los docentes nombrados y referidos por los estudiantes en sus relatos y a los padres/madres de familia; la realización de un grupo de discusión con profesores; así como la interpretación realizada tomando como base la relación entre el material recabado en el trabajo de campo con la teoría.

En el capítulo III, *La escuela habitada. Voces y experiencias de estudiantes en la región*, se exponen las experiencias significativas expresadas por los estudiantes de las escuelas telesecundarias que se ubican en la región HUSANCHA, las cuales testimonian el papel que cumple la escuela y los sentidos que asume la educación escolarizada en el contexto.

En los apartados que integran este capítulo se develan las experiencias escolares significativas relatadas por los estudiantes de cada escuela y al final del capítulo se señala

la ruta seguida para incorporar en estas experiencias las voces de los docentes y habitantes de la región.

En el capítulo IV, ***Relación escuela-comunidad. Voces y experiencias del profesorado y padres/madres de estudiantes en la región***, se integran las voces de los docentes y los padres/madres de familia con la finalidad de enriquecer las experiencias escolares significativas narradas por los estudiantes. También se cuestiona el papel tradicional que algunas escuelas han realizado en contextos deprimidos, socialmente vulnerables y diversos, el cual muestra rasgos de una escuela socialmente irrelevante y aislada de sus sujetos, que favorece la pérdida de los sentidos que pudiera tener la educación escolarizada y los escasos aportes que reciben los estudiantes para construir significados sobre su vida actual y futura.

En el capítulo V, ***Historias del profesorado. Subjetividad(es) e identidad(es)***, se exponen los trayectos de vida de los profesores de la región, a partir de los cuales configuran su subjetividad e identidad y otorgan significados a lo que pasa en las escuelas, así como a la manera en la que se relacionan entre ellos, con sus estudiantes y la comunidad.

En el capítulo VI, ***La dimensión intercultural-afectiva en el proceso educativo***, se analiza la relación existente entre los elementos biográficos-emocionales del profesorado presentes en sus trayectorias de vida con el *rapport* afectivo que establecen con sus estudiantes, padres de familia y comunidad, en un contexto complejo en el que confluyen comunidades tseltales, tsotsiles y mestizas.

El capítulo aborda, en un primer apartado, la relación afectiva que se establece entre profesorado-estudiantes-comunidades en la región, resaltando el papel que juegan las emociones y sentimientos en el proceso educativo. En un segundo apartado se aborda la interculturalidad como un rasgo propio de la constitución histórica de la región HUSANCHA enmarcada en un proceso de colonización. En el tercer apartado se establece un nexo entre afectividad e interculturalidad para proponer la presencia de la dimensión intercultural-afectiva como detonante de las experiencias significativas de aprendizaje que se presentan en la región.

En el capítulo VII, *Una lectura de la pedagogía crítica desde la región HUSANCHA: diálogo, dialéctica y simbiosis*, se reconocen los aportes de la pedagogía crítica al hacer posible develar y deconstruir las bases sobre las cuales la escuela y la educación construyen *habitus* y prácticas cotidianas, invitándonos a reflexionar sobre sus efectos y consecuencias, así como a reconsiderar lo histórico, lo cultural, lo ético y lo político para la configuración de espacios de transformación y emancipación social. Pero nos preguntamos si esta pedagogía no ha ofrecido una mirada limitada, eurocentrada, que no da cuenta de los procesos educativos que se viven en contextos (de)coloniales en los que la diversidad e *hibridación cultural* (García Canclini, 2001) está presente.

Por ello, se propone hacer una lectura de la pedagogía crítica desde la región HUSANCHA recuperando las voces de sus habitantes y descubriendo las posibilidades que tienen de construir un proyecto educativo alternativo que parta del reconocimiento de los elementos particulares que caracterizan y dinamizan la vida regional.

Al finalizar se presentan las conclusiones en las cuales se exponen las posibilidades que manifiesta el espacio vivido en la región como posibilitador del cambio educativo a partir del cuestionamiento, ¿es posible construir otras narrativas en/desde las escuelas? Este último apartado se conforma con las reflexiones que aperturan provocaciones y esperanzas con relación a la educación e investigación. Se profundiza respecto al mundo de vida educativo regional, los co-investigadores, la pluri-metodología y la trans-disciplina en la investigación narrativa, los aportes de los estudios regionales al campo educativo, la escuela como espacio habitado, las subjetividad(es) e identidad(es) docente(s), la dimensión intercultural-afectiva y el pensamiento crítico en las escuelas y la (de)colonialización del pensamiento crítico y la pedagogía crítica en contextos regionales, el currículo emergente y potencial en la región: ¿un currículo narrativo regional ó desde lo narrativo en la región?, los diálogos con las interrogantes de la indagación, la relación familia-escuela y otras líneas de investigación que se abren.

Queremos concluir esta introducción reconociendo el acompañamiento recibido de parte de otros investigadores quienes comparten el interés por la investigación narrativa y colaboraron en la revisión de los relatos escritos por los estudiantes; sus comentarios y aportes fueron de gran utilidad para continuar la tarea de indagación y por ello se integran algunos fragmentos escritos por ellos, con los cuales se enriquece el diálogo y se escuchan

otras “voces que emergen a partir de las voces de los estudiantes” que habitan las escuelas telesecundarias de la región HUSANCHA.

Evaluar el trabajo ajeno no es cosa menor sobre todo cuando se trata de jóvenes que de antemano se sabe que han transitado por procesos de aprendizaje que se caracterizan por la ausencia, a veces de contenido, a veces de interés, a veces de todo. Las carencias que caracterizan los procesos educativos de los Altos de Chiapas aparecen como un reto a superar cuando se valoran los trabajos escritos de jóvenes de telesecundaria (...) ¿En qué podría servirles lo aprendido en la escuela para la solución de sus problemas de la vida diaria a familias cuyos males tienen origen en la pobreza más que en la ausencia de la educación que proporciona la escuela? (...) Detrás de la gramática, de la ortografía, de la sintaxis, etcétera, aparece la voz de los jovencitos que (...) nos proponen formas de uso del conocimiento que inspiran a ver cómo aún en la exclusión es posible encontrar espacio para la palabra que dice y refiere, muy a su modo; ¿cómo lo aprendido en la escuela puede llevarse a la familia y a la comunidad? y, sobre todo, ¿cómo se puede narrar para otro?

Juan Carlos Cabrera Fuentes
Profesor-investigador, UNACH

Como docente resulta agradable identificar la huella tan profunda que dejamos en el alumnado con nuestras acciones y actitudes respecto de su aprendizaje; y segundo, como una reminiscencia de mi propia infancia. Cuando evalué mis competencias como docente, a menudo caigo en la cuenta que a mis interlocutores les interesa más el cómo, que el qué del aprendizaje. Ello me invita e impulsa a continuar reorientando mi práctica desde una acción iluminadora y comprometida con la formación humana, que implique reconocer al educando y al educador como seres humanos integrales orientados hacia la búsqueda de un propósito coherente en la vida.

Karla Jeanette Chacón Reynosa
Profesora-investigadora, UNACH

Considero que esta actividad les permitió a los estudiantes afianzar su autoestima, y eso me gustó mucho, ya que por lo regular, el adolescente es alguien que se siente aislado de la realidad. Actividades como ésta le permiten sentirse reconocido,

aceptado y apreciado; pero, sobre todo, darse cuenta de que es capaz de hacer lo que se proponga, incluso una narrativa aún si no posee la formación para ello. Hay mucho por hacer en el contexto de telesecundarias y siempre será retributivo y placentero el trabajo con los chicos que estudian en ellas, pues consiste en realizar aportaciones para la consolidación de su personalidad y su participación en la sociedad.

Rosario Guadalupe Chávez Moguel
Profesora-investigadora, UNACH

Nuestros jóvenes estudiantes nos demuestran que tienen mucho que narrar, aunque sus formas de hacerlo sean poco ordenadas según nuestros cánones. ¡Ellos nos desafían! No sólo piden ser escuchados y atendidos sin rechazo, sino que muestran cómo sus experiencias nos implican a todos y cómo ellos van construyendo sus experiencias cotidianas en los espacios y circunstancias que les toca vivir (...) cómo aprendieron a hacer algo, cómo su modo de ver la vida cambió por la influencia de alguien (...) una misma experiencia escolar da pie a multiplicidad de narraciones que revelan cómo construyen sus vidas mientras habitan las escuelas y sus alrededores. Escuchar sus voces es escucharnos a nosotros mismos.

Luis Ernesto Cruz Ocaña
Investigador invitado, UNACH

Me permitió en lo personal reflexionar en lo importante que es ser docente, de lo que con tu actuación cotidiana aportas para permitir, si así lo quieres, que las generaciones de estudiantes, niñas y niños (en etapa adolescente) trasciendan o no, que puedan por una parte, aprender a leer, a escribir, a utilizar las matemáticas, pero por otra parte, que aprecien y disfruten de la lectura, de la escritura, de la aritmética y del álgebra acompañado todo esto con la motivación suficiente que contribuya a que a los estudiantes les guste, se sientan satisfechos y se enamoren de los conocimientos adquiridos, y, de la misma forma aprendan a utilizarlos para participar en la construcción de su contexto, que sean conscientes los estudiantes que pertenecen a una comunidad y que ellos con su participación con los otros construyen o contribuyen a la construcción y transformación de esa misma comunidad a la que pertenecen en el día a día.

Guillermo Castillo Castillo

Las narrativas comportan una forma de pensar y sentir, pero sobre todo una manera de comprender la realidad y organizar el conocimiento. Un conocimiento fraguado en la experiencia vivida, que no resulta nada desdeñable, pues le permite a los jóvenes recuperar el pasado desde un presente narrativo, problematizarlo y crear múltiples mundos posibles. El valor de estas narrativas no reside solo en la representación de acontecimientos “reales”, ya que en el ejercicio de “contar” historias se le confiere sentido a la realidad caótica experimentada. Al narrarnos sus experiencias de aprendizaje significativas, los jóvenes hacen uso de su imaginación creativa, recrean diálogos, comparan información, describen personas y situaciones, argumentan ideas, revelan emociones, organizan información teórica y factual y generan nuevo conocimiento. Lo que quiero decir es que el ejercicio narrativo en sí mismo devino en experiencia valiosa de aprendizaje.

Elsa María Díaz Ordaz Castillejos

Profesora-investigadora, UNACH

Cuando inicié la revisión y lectura de ellas [las narrativas de los estudiantes], me atraparon de inmediato, me trasladaron a realidades muchas veces ajenas para quienes nos encontramos en la dinámica de la vida académica en las grandes ciudades. Las narraciones referían lugares rurales, colonias de pocos pobladores, pero de una gran riqueza relacional (...) logré reconocer un sentimiento muy fuerte que se repetía una y otra vez: el miedo. Los autores referían constantemente el miedo al ingresar a la secundaria, el miedo a encontrarse con nuevos profesores, el miedo a hablar en público o a participar, el miedo a ser evaluados de manera negativa; en fin, que este sentimiento es parte esencial de los procesos formativos de estos jóvenes.

Nancy Leticia Hernández Reyes

Profesora-investigadora, UNACH

Hacer hablar a los/as estudiantes no solamente logra realzar el horizonte del proyecto mismo, sino que hace partícipes a los que generalmente nunca salen a la vista, por lo menos en las investigaciones formales en que casi siempre estamos inmersos. Este dato da pie a pensar que lo valioso que es la generación de puntos de vista que deben, siempre, contrastar con los puntos de vista “hegemónicos” que sobresalen desde la

cúspide moral de los/as investigadores y del proceso en turno. Eso da un vuelco a esas visiones convencionales y distintivas donde los/as otros/as actores/as, los que hablan y ponderan puntos de vista diferentes, son tomados en cuenta. Al tratarse de estudiantes de un sistema escolarizado, el hecho los hace parte indiscutible de su misma historia y de su mismo devenir como estudiantes y, sobre todo, como personas. De ahí la valía del proyecto, como ya hemos dicho. Por otro lado, las formas de expresión de los estudiantes son diversas y son narradas sin ninguna condición. Me explico: se trata de formatos libres donde, justamente, la libertad de expresarlos es la característica principal de los discursos ahí vertidos. Desde las narraciones históricas de algunos; los bosquejos anecdóticos de otros; los futuros y pasados de muchos, que ponen el acento en la posibilidad de que esta investigación se “humanice” a tal grado que la correspondencia entre los que indagan y los que hablan es tal que uno sale después de la lectura pensando que es posible entablar otra visión con respecto a la construcción de conocimiento.

Juan Pablo Zebadúa Carbonell

Profesor-investigador, UNACH

(...) es urgente realizar acciones profundamente significativas y comprometidas, para desarrollar en todos los estudiantes la competencia comunicativa de la escritura y con ello impulsarlos a ampliar su expresión. Por otra parte, los escritos enviados por los jóvenes señalan la riqueza de su contexto, y nos entregan una pequeña muestra de todo lo que podrían mostrarnos.

Marco Vinicio Herrera Castañeda

Investigador invitado, UNACH

Las narrativas son de una enorme riqueza en cuanto al sentido que los estudiantes le otorgan a la escuela y a la educación que reciben y adquieren en ella. En conjunto, los relatos son un formidable escaparate en torno a la manera de reflexionar de los alumnos sobre cómo perciben y significan sus experiencias y los diversos acontecimientos que se dan en el ámbito de la escuela. Sus narrativas dan cuenta de la valoración social de la escuela por parte de la comunidad y de los alumnos, los aprendizajes que estos adquieren, el trabajo colaborativo entre los mismos, las emociones y sentimientos que experimentan, las amistades que cultivan, así como las relaciones afectuosas que logran establecer con sus maestros, entre otros muchos

aspectos que afloran en sus relatos (...) Ciertamente, algunos hechos narrados nos pueden parecer triviales o intrascendentes, pero revelan la manera en que los alumnos sienten y perciben su experiencia en el ámbito escolar y, al interesado en ellas con fines interpretativos, sirven sobremanera para comprender cómo los significan y abordan o, en última instancia, la manera en la que aprenden a hacer frente a las diversas situaciones que se les presentan en el entorno escolar (...) la manera en cómo los jóvenes enfrentan diversos aspectos de la vida cotidiana en la escuela, así como la impronta que dejan en ellos, es que no desligan sus emociones y sentimientos de sus acciones. Por lo tanto, haberles dado voz a los estudiantes para que a través de estas narrativas expresaran su sentir y pensar, sobre la vida cotidiana en la escuela es algo que en pocas ocasiones se hace.

Fernando Lara Piña
Profesor-investigador, UNACH

Leer narrativas de los/las jóvenes de telesecundaria (...) fue para mí un privilegio y un disfrute; con ellas reí, viajé y tuve la oportunidad de conocer fragmentos de la vida cotidiana de estos chicos, no desde la interpretación de investigadores ni desde el cristal de alguna teoría de la adolescencia o de la cultura, sino desde su propia voz, o más bien mediante sus letras, pequeñas o grandes, gruesas o finas, plasmadas con esmero o con prisa; pero más allá de la caligrafía, más allá incluso de la ortografía y la redacción, de calidades diversas (...) lo interesante fue conocer las experiencias y los sentidos de vida que estos jóvenes van construyendo, y cómo la escuela constituye un escenario de esa construcción (...) Es importante destacar que en varias de las narrativas la figura del docente ocupa un lugar central, como eje de la configuración de la experiencia educativa y algunas veces como un agente capaz de proponer un cambio en los sentidos y proyectos de vida de los alumnos. Es curioso que al menos en tres de los escritos (provenientes de la misma escuela) se hace referencia a un docente en particular, del que escriben con admiración y cariño.

Magda Concepción Morales Barrera
Investigadora invitada en estancia posdoctoral, UNACH

Las narrativas creadas por los adolescentes que tuve ocasión de leer son una apuesta por entender la capacidad de ser uno mismo en la escritura, una experiencia que bien puede marcar o trascender en su vida. Pero esta escritura está inserta en un entorno cultural que nos obliga a observar la relación entre pensamiento y lenguaje: cuestión que se reflejó en los trabajos, en las narrativas que son persuasión de uno mismo y diálogo con los otros.

Rigoberto Sánchez Martínez
Profesor-investigador, UNACH

Acercarme a las escuelas telesecundarias de los Altos de Chiapas a partir de la lectura de las narrativas que sus estudiantes escriben, para dar cuenta de lo que ellos viven y la forma en que miran lo que pasa en sus aulas, con sus docentes y cómo llevan lo aprendido a sus casas, lo comentan con sus padres, amigos, compañeros, abuelos o demás familiares, fue para mí una experiencia novedosa. A través de las palabras, muchas veces escritas con faltas ortográficas y enlazadas entre sí con dificultades sintácticas, las narrativas de estos jóvenes abren a los lectores puertas que esconden realidades que no hemos logrado percibir a pesar de haber escudriñado la escuela siguiendo técnicas y métodos científicos de diversa índole (...) Es increíble que en escasas páginas cada joven nos revele una realidad que nos permite darnos cuenta que, aún conociendo tanto, sabemos muy poco de la escuela. Sobre todo de la parte humana que encierra y que tiene que ver con los sentimientos y afectos que la escuela representa para los jóvenes que viven en comunidades de los Altos de Chiapas. El miedo por llegar a un espacio desconocido y enfrentarse a los docentes, los conflictos con los compañeros, pero también el descubrimiento de contenidos que les resultan asombrosos (por ejemplo, ¿para qué clonar a un dinosaurio?, se preguntaba una de las jóvenes autoras), referencias a libros que les han permitido realizar aprendizajes significativos (como crear una hortaliza, los hidrocarburos, los derechos humanos, entre otros) que van transformando sus formas de relacionarse con las personas y con el ambiente que los rodea.

Leticia Pons Bonals
Profesora-investigadora, UNACH

Al hilo de lo vivido. Hablar de narrativas escolares como constructoras de sentido y significado es, sin duda, una manera brillante y elocuente de entender que el

conocimiento se construye a través de las múltiples experiencias y relaciones que los hombres y mujeres, niños y niñas, tienen a lo largo de sus vidas. En este sentido el saber no está sujeto a una visión academicista que regla qué se aprende, sino a una manera de ver, entender e interpretar el mundo. Ahora bien, las organizaciones escolares y todo lo que es perceptible de entender como contexto, interfieren de una manera u otra en las vivencias y por tanto en la visión que construyen las personas sobre sí mismos, sobre la sociedad y, en definitiva, sobre el mundo. La obra que tiene en sus manos, ha sido capaz de adentrarse en la vida cotidiana de los chicos y chicas y de también de los maestros y maestras que hacen posible varias experiencias de telesecundaria en Chiapas. Son cachitos de realidad que nos hacen reconocer virtudes y necesidades sobre contextos que son registrados en los relatos de las personas que lo componen. Cada historia nos interpela, nos conmueve, nos sitúa, nos enseña y, por lo tanto, hace repensarnos como profesionales pero sobre todo como personas.

Pablo Cortés González

Profesor-investigador del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, UMA

Abrir espacios de diálogo, de comunicación, de relato, expresar, contar, narrar y narrarnos, nos enfrenta con nuestra propia humanidad. Mirar, escuchar, ver, comprender al otro, a la otra, comprendemos en la mirada y en el relato del otro y la otra. Sentir, sufrir, volver sobre nosotros mismos para no ser los mismos y las mismas en las relaciones con los demás... esta puerta nos abre la narrativa que no es más que abrirnos a la vida.

Analía Elizabeth Leite Méndez

Profesora-investigadora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar,
UMA

La realidad es una construcción colectiva que los seres humanos hacemos a partir de nuestro relato de la misma. Así, qué relato hacemos tiene mucho que ver con las posibilidades de transformación de la realidad. Generalmente la propuesta responde a los modelos hegemónicos, fruto de las relaciones de poder dadas, que construyen esta realidad desde una situación de dominio y de control. En este sentido es importante que otros relatos vayan ocupando un lugar propio en la construcción social que entienda que hay otros escenarios, otra forma de entender las relaciones y otro tipo de sujeto. El valor de la tesis de Iván Espinosa justamente es que hace

visibles otros relatos contra-hegemónicos que permiten pensar en la posibilidad de la transformación de la sociedad. Más allá de construcciones teóricas más o menos contrastadas y coherentes, se hace necesario la emergencia de otros relatos elaborados desde y por los actores sociales que participan de estos escenarios, ya que ellos y ellas son los artífices de la otra realidad posible. En la tesis se ponen de manifiesto, justamente, las relaciones entre relato, vida, realidad y transformación, los ejes sobre los que pensar una realidad “otra” para mejorar el mundo.

José Ignacio Rivas Flores

Profesor-Investigador del Departamento de Didáctica y Organización Escolar,

UMA

CAPÍTULO I

ESPACIO SOCIAL, SIMBÓLICO Y VIVIDO. CONFIGURACIÓN DE LA REGIÓN INTERCULTURAL HUSANCHA

En este capítulo se presentan las características de la región en la cual se llevó a cabo la investigación, destacando los elementos que la distinguen como una región intercultural inextricable. Esta región se plantea como un constructo delimitado con fines de indagación a partir de los procesos culturales, sociales, históricos, políticos, económicos, geográficos y vivenciales que la particularizan y del papel educativo que realizan profesores, estudiantes y padres/madres de familia de diez escuelas telesecundarias ubicadas en un número igual de comunidades que integran un circuito donde habitan y coexisten pueblos originarios, tsotsiles y tseltales, además de mestizos, en Chiapas, México.

Para comprender los procesos que se verifican en la región, se desdoblan sus dimensiones espacial, social, simbólica y vivida, mismas que configuran una amalgama dialéctica en cuyo centro se encuentran las experiencias escolares de algunos de sus habitantes (docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad) quienes se inter-relacionan cotidianamente en las escuelas. Estas experiencias modelan el mundo de vida educativo regional.

Entendemos la región como una realidad compleja y susceptible de ser estudiada desde una perspectiva transdisciplinaria que desborda los paradigmas positivistas, economicistas y geográficos tradicionales que la han definido como un mero contenedor de las acciones; en este sentido recuperamos como referente inicial el planteamiento accionalista propuesto por Boisier (1988, 1997, 2005) y entendemos a las escuelas telesecundarias como *sedes* (Giddens, 2011) en tanto representan lugares de encuentro, sentido y significado para los sujetos quienes, mediante sus relaciones inter-subjetivas, individuales o colectivas y

culturalmente diferenciadas o que se desarrollan en contextos híbridos, instauran el espacio vivido en el que se configuran diversas experiencias.

La exposición de este capítulo se ha dispuesto a partir de tres apartados. En el primero se configura la región de estudio y se describe el contexto de vida de los sujetos que la habitan; en el segundo se describen las características del servicio educativo que ofrecen las escuelas telesecundarias, recuperando los discursos oficiales que justifican su existencia y las contra-vozes de los sujetos regionales; para finalizar este capítulo se propone la consideración de la región en tres dimensiones, como espacio social, como espacio simbólico y como espacio vivido y se definen los conceptos base de la investigación.

1.1. PRIMEROS TRAZOS: CONFIGURACIÓN DE LA REGIÓN DE ESTUDIO EN ESPACIO-TIEMPO

En veces ta' triste mi corazón porque somos muy pogramas en mi comunidad, no hay que comer y caminamos mucho pa' llegar en el escuela, pero allí aprendemos cosas muy bonitas que nos gusta.

Agustina Moshán Huacash, estudiante tsotsil, 3° "A"

La investigación se realizó en una región intercultural de Chiapas, ubicada al sur de México, en la que coexisten pueblos originarios tsotsiles y tseltales, además de grupos mestizos, que habitan comunidades marginadas y socialmente vulnerables (INEGI, 2010). Tomando como base los procesos de escolarización que se llevan a cabo en 10 escuelas telesecundarias fue posible construir un circuito intercultural que limita a esta región. Estas escuelas se ubican en un igual número de comunidades que comprenden parte de los municipios de Huixtán, San Cristóbal de Las Casas y Chanal (Mapa 1).



Mapa 1. Ubicación geográfica de las escuelas telesecundarias en las comunidades que integran la región intercultural HUSANCHA. Circuito intercultural.

Fuente: elaboración propia con datos del gobierno del estado de Chiapas (CEIEG, 2012) e INEGI (2010).

En consideración de lo anterior se refiere en lo sucesivo a la región construida como región intercultural HUSANCHA, nombrada a partir de las letras iniciales de cada uno de los municipios que la conforman. Esta región se considera intercultural en tanto representa un lugar de encuentro cotidiano de sujetos individuales y colectivos socialmente diferenciados y/o que habitan contextos caracterizados por la *hibridación cultural* (García Canclini, 2001, 2009) simbolizados por docentes, estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad (inter-sujetos) que la habitan (ver Figura 1).

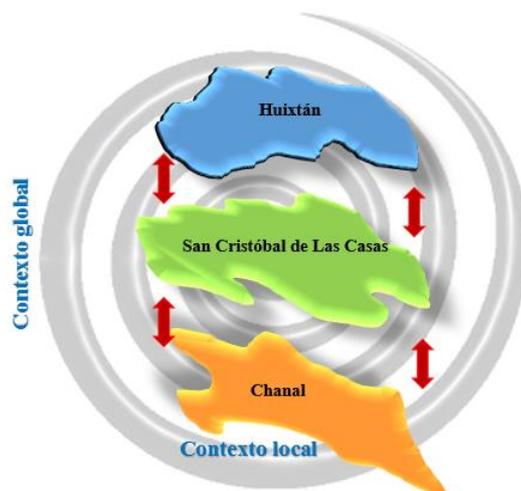


Figura 1. Amalgama de espacios que configuran la región intercultural HUSANCHA.
 HU (Huixtán)-SAN (San Cristóbal de Las Casas)-CHA (Chanal)
 Fuente: elaboración propia

A las escuelas de la región (ver Tabla 1) acuden estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios, tsotsil y tseltal, además de mestizos cuyas relaciones son mediadas por la figura de profesores mestizos que se han formado como tales en instituciones alejadas de los contextos en los que ahora trabajan. Cotidianamente estudiantes y docentes realizan recorridos que les permiten encontrarse cara a cara en las aulas, por ello las escuelas son definidas como *sedes* (ver Figura 2). “Sedes denotan el uso del espacio para proveer los escenarios de interacción, y a su vez los escenarios de interacción son esenciales para especificar su contextualidad” (Giddens, 1995, p. 151).

A lo largo de los recorridos que caracterizan la cotidianidad en la región se ubican las *sedes* (escuelas) en las que verifican encuentros, interacciones y relaciones particulares que acontecen en cada una de éstas ya que en su interior se presentan diversos universos de significado; tal como lo ha explicado Pérez Gómez (2004) las escuelas son lugares de cruce cultural, social, institucional, experiencial y académico. De esta manera la región

intercultural HUSANCHA se comprende como un espacio social, simbólico y vivido en el que se recrean diversas experiencias de aprendizaje escolar y de vida.

Tabla 1. Escuelas telesecundarias, comunidad, municipio y grado de marginación

TELESECUNDARIA	CLAVE C.T	COMUNIDAD	MUNICIPIO	GRADO DE MARGINACIÓN	LENGUA(S) PRINCIPALES EN USO
Telesecundaria 313, Benito Juárez García	07ETV0145J	San Andrés Puerto Rico	Huixtán	Alto	Tsotsil, Español
Telesecundaria 1232, Ignacio Manuel Altamirano	07ETV1255W	San Gregorio de Las Casas	Huixtán	Muy Alto	Tsotsil, Español
Telesecundaria 884, Jaime Sabines	07ETV0909X	San Pedro Pedernal	Huixtán	Alto	Tseltal
Telesecundaria 883, Belisario Domínguez	07ETV0908Y	Siberia	Chanal	Alto	Tseltal, Español
Telesecundaria 1201, Rosario Castellanos Figueroa	07ETV1224C	Carmen Yalchuch	Huixtán	Alto	Tseltal
Telesecundaria 1145, Juan Sabines	07ETV1173M	Los pozos	Huixtán	Muy alto	Tseltal
Telesecundaria 483, Palenque	07ETV0509A	Ranchería Buena Vista	San Cristóbal de Las Casas	Alto	Español, tsotsil
Telesecundaria 996, Paulo Freire	07ETV1034L	San José Yashtinín	San Cristóbal de Las Casas	Muy alto	Tsotsil, tseltal, español
Telesecundaria 114, Niños Héroeos	07ETV0024Y	Ejido Pedernal	San Cristóbal de Las Casas	Muy alto	Tseltal
Telesecundaria 310, Alfonso Caso	07ETV0116O	Lázaro Cárdenas (Chilil)	Huixtán	Alto	Tsotsil, Español

Fuente: elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación Pública (2012) e INEGI (2010).



Figura 2. Sedes, escuelas telesecundarias, en las que convergen diferentes grupos étnicos.

Fuente: elaboración propia.

Los sujetos establecen relaciones que pueden transformar su entorno físico y social a través de su reflexión, conciencia y acción, partiendo del reconocimiento de los otros en el fluir de la vida cotidiana que los lleva a transitar por los diferentes espacios escolares y regionales que recorren en correspondencia con sus necesidades y deseos. Las escuelas representan centros dinámicos de flujo interactivo en diversos grados de *disponibilidad de presencia* (Giddens, 2011) de sus sujetos, lo que caracteriza las vivencias y experiencias que se gestan en cada una de éstas.

De acuerdo con Boisier (1988, 1997, 2005) la región es resultado de un proceso de construcción social y político en el cual se articulan los agentes, con las instituciones y con los medios disponibles en su entorno; en la región HUSANCHA este proceso se establece a partir de los siguientes elementos: a) la presencia de las escuelas telesecundarias, instituciones de nivel básico que forman parte del sistema educativo mexicano y son fuente de sentido para los habitantes de la región que encuentran en ellas una conexión con el exterior; b) el conjunto de procedimientos y prácticas que emprenden docentes, estudiantes y padres de familia, desde las escuelas, para tener acceso a recursos disponibles en el entorno. La región se entiende así como un espacio acotado espacial y temporalmente, construido con fines de indagación, en el que se desarrollan procesos *sui géneris* complejos que vinculan lo local con lo global. Y son las escuelas telesecundarias situadas en la región HUSANCHA espacios de interacción entre docentes, estudiantes y padres de familia que influyen en la vida regional.

Las diez localidades que integran la región comparten no sólo los recursos naturales que caracterizan su geografía, sino una historia, una *microhistoria* construida en paralelo con la historia nacional (Martínez Assad, 1992; Kindgard, 2004) que las ubica como parte de un territorio colonizado, habitado por descendientes de una cultura prehispánica que se niega a desaparecer y que ha configurado formas de interacción con el exterior, de asimilación y de resistencia, así como procesos de negociación hacia el interior y el exterior de la región.

Las acciones y prácticas de los habitantes de la región, tsotsiles, tseltales y mestizos, son portadoras de significados que se reproducen en las relaciones que establecen de manera habitual (de índole sociales, culturales, históricas, políticas y económicas), las cuales se encuentran enmarcadas en condiciones sociodemográficas e infraestructurales (vivienda, servicios públicos, vías de comunicación) similares. Cada una de las culturas que coexiste

en la región es poseedora de una cosmovisión particular que se manifiesta en sus tradiciones, costumbres, expresiones lingüísticas, deseos, necesidades y afanes que convergen en el escenario regional pero divergen hacia el interior. La región presenta un amalgamamiento peculiar en el que se desarrollan cotidianamente procesos interculturales que le da unidad pero que, a la vez, refrendan las distinciones entre sus habitantes, así como entre los procesos educativos que tienen su asiento en las diez escuelas telesecundarias que ahí se ubican.

Es común escuchar entre los habitantes de la comunidad, padres y madres de estudiantes que acuden a las escuelas, las condiciones de marginación y precariedad que enfrentan cotidianamente, las cuales los ubican en situaciones de vulnerabilidad social. Entre los problemas más comunes destacan la crisis alimentaria, de salud, de educación y la pobreza en general. Los siguientes fragmentos obtenidos de entrevistas realizadas durante la investigación evidencian estas condiciones:

a veces el maíz no alcanza ni pa' comer, menos pa' vender. Si la verdad eso es lo peor, que siempre la... la pobreza más que nada nos ataca. No hay pue, el dinerito, no alcanza pue para darles pue los hijos también quisieran ellos [alimentación y estudios] pero no se puede, no se puede... ¡horita estamos haciendo la milpa [terreno dedicado al cultivo del maíz] desde abril, ya cuando a veces estamos medio desocupaditos sale uno a ganar por día [migración diaria a otra localidad para trabajo remunerado] y así poquito hay lo vamos llevando con el ¡gracia de Dios!...

Don Ignacio, habitante de Ranchería San Andres Puerto Rico, Huixtán

horita mis muchachos [sus hijos] me están apoyando, me dan para comprar alguna cosita como maíz, como frijol, porque como no cosechamos nada pues ellos los que me están ayudando porque están trabajando, mi marido toma mucho el trago [adicción al alcoholismo] (...) lo que pasa que no lo podemos más apoyo para que aprendan más, el apoyo, el dinero es la que no tenemos más para darle más adelante pa' que aprendan ellos, ellos tienen ganas de aprender... pues ojala Dios quiera que se logren sus estudio, pues dice pue que quiere seguir más estudiando pero a ver que Dios dice por lo que es dinerito pue no lo alcanzamos...

Doña Juanita, habitante de Ranchería Buenavista, San Cristóbal de Las Casas

nuestras tierras ya no alimentan la milpa, ya no se cosecha mucho maiz, se escasa mucho cualquier tipo de lo que es maiz, frijol... ya el tiempo ya es diferente pue ya no... Aquí andamos jodidos los pobres, sin dinero, andan pues los que toman [adicción al alcoholismo]... Muchos se van a trabajar lejos, fuera, por la economía, hay veces no hay maiz, no hay alguna cosita para comprar y se van mejor a buscar fuera...

Don Florencio, habitante de la colonia Siberia, Chanal

Características generales de la región



Fotografía 1. Cuidado de niños y escaso pastoreo de ganado bovino.
Fuente: archivo propio.



Fotografía 2. Estudiante de telesecundaria regresando de cortar leña para uso en el hogar.
Fuente: archivo propio.



Fotografía 3. Madre de familia lavando ropa en el río. Fotografía 4. Vivienda típica de la región.
Fuente: archivo propio.

Estas características en la región intercultural HUSANCHA propician constantes flujos migratorios de sus habitantes hacia localidades vecinas, cabeceras municipales o a la cabecera regional (ciudad de San Cristóbal de Las Casas), e incluso a otras ciudades fuera de Chiapas, en busca de ingresos económicos. Adicionalmente, los habitantes viajan constantemente a estas ciudades a vender productos locales, adquirir comestibles o bienes

que no encuentran en sus localidades o bien a realizar trámites administrativos gubernamentales. La movilidad de los habitantes de la región generalmente se presenta por situaciones críticas y difíciles que viven en sus localidades como son la pobreza, el desempleo, la falta de seguridad social, de servicios de salud, de servicios educativos, entre otros.

La dinámica regional se entiende a partir de los procesos que ocurren en el espacio acotado en relación con las interacciones y dinámicas suscitadas en la tensión local-global. Ayora Díaz (1995) señala que el concepto de región se comprende solamente en el ámbito de las relaciones locales-globales, en los fenómenos que acontecen en lo económico, político y cultural, representando un campo en el que se enfrentan fuerzas y se instituyen relaciones de poder, así como presiones que tienen origen externo; en dicha dialéctica ocurren tensiones, continuidades y fracturas que caracterizan al espacio regional distinguiéndolo del resto. El contacto que existe entre los habitantes de la región y los procesos de movilidad hacia las localidades y cabeceras municipales es influenciado por las condiciones y situaciones que provoca una economía globalizada en gran parte. Fábregas Puig argumenta, con respecto de la forma en que las comunidades indígenas se integran a los flujos globalizadores, los grupos originarios

[preferimos nombrar a estos grupos como pueblos originarios como una expresión que los reivindica y evita discursos despectivos contruidos desde los procesos coloniales en Latinoamérica] no viven en aislamiento sino como parte de un conglomerado cultural y es junto con éste que establecen contacto con la población nacional. La región intercultural se caracteriza por estar regida desde una ciudad que domina el hinterland campesino: los pueblos indígenas... (citado en Ayora Díaz, 1995, p. 3).

En este contexto la región no se puede entender como un ente aislado, por el contrario se explica a través de un vaivén recíproco de procesos locales y globales así como de múltiples tensiones que en esta dialéctica ocurren. Respecto a lo local se considera un espacio en el cual se despliegan procesos y actividades culturales, sociales, históricas, políticas y económicas a través del proceder y obrar de sus actores quienes comparten un sistema de valores y costumbres que les dotan de identidad propia (Martínez González, 2012); en cuanto a lo global, siguiendo a Gilberto Giménez (2007), es necesario considerar la propuesta de ciudades mundiales que él plantea, al señalar que funcionan como superficies de contacto o *interfase* entre lo global y lo local, dichas ciudades cuentan

con los requerimientos necesarios para encauzar recursos nacionales y provinciales hacia la economía global, pero retransmiten los impulsos de la globalización a los centros nacionales y provinciales que establecen su *hinterland* local, reflejándose en la comunidades antes mencionadas. En el siguiente fragmento de una entrevista realizada a un padre de familia cuyos hijos han migrado, por cuestiones de trabajo, a uno de los centros turísticos internacionales más importantes de México, se hace evidente esta conexión,

mis hijos se fueron a trabajar en el Cancún [Quintana Roo, México] jasta ya lejos están, vierasté que jasta mis hija se fueron después a trabajar en el hotel, en el casa de cuidador de niño, en el albañil, en el limpiar piso... de varias así se jueron; hora vienen cada año pero caso ya quieren hablar tsotsil, dice que es mejor el castilla [castellano], trayen sus cosas, su música de que dice que es de puro inglés [inglés], sus ropa otra, jasta otra comida quiere hacer el jamburgesa dice (...) yo solo toy aquí mejor con mi milpita [en diminutivo, de milpa, terreno dedicado al cultivo de maíz] vierasté...

Don Iginio, padre de familia de la localidad Lázaro Cárdenas (Chilil), Huixtán

El contacto entre lenguas (tseltal, tsotsil y español) es característico en la región HUSANCHA y sus habitantes se comunican haciendo uso de la lengua más conveniente de acuerdo a la situación. A pesar de que 29% de los habitantes de HUSANCHA son monolingües y no son hablantes de español, el desplazamiento de las lenguas indígenas, en la población joven sobre todo, es una realidad difícil de revertir y las escuelas no han sido el vehículo más adecuado para promover la lecto escritura en tseltal o tsotsil (ver Tabla 2).

HUSANCHA y las localidades de los tres municipios en los que se ubican las escuelas telesecundarias forman parte de una región más amplia en la que los límites político-administrativos impuestos por el Estado mexicano no han logrado romper los vínculos comunales, de amistad y parentesco establecidos ancestralmente. Es por esto que para los actores de la región, las fronteras administrativas no figuran como muros de escisión estrictos sino como enlaces en torno a los cuales se configuran núcleos de interés, dada su cercanía entre una y otra localidad (Khayar Cámara, 2012; Pujadas, 2003). El siguiente fragmento extraído de la entrevista realizada, da cuenta de esto:

tenemos pue harta familia que esta regada en el Chanal, en la Siberia, en el Huixtán, otros jasta el San Cristóbal, ay viven, trabajando, por eso se jueron, ay s'tan mis tíos, mis primos, mis cuñado... ya s'ta sus hijos saben hablar no sólo el

tseltal, también el tsotsil y jasta español de varias dialectos pue (...) ya s'ta los hombres sacaron mujer [se casaron] de otro lado...

Doña Agripina, habitante de Ranchería San Andres Puerto Rico, Huixtán

Tabla 2. Características sociodemográficas, de equipamiento/vivienda y económicas de la región intercultural HUSANCHA

COMUNIDADES QUE INTEGRAN LA REGIÓN	SOCIODEMOGRÁFICO						EQUIPAMIENTO Y VIVIENDA							ECONOMICO	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ
Colonia Siberia	954	846	395	447	4	94	4	45	30	0	0	1	0	296	AGR.
San Pedro Pedernal	942	851	516	334	10	63	0	15	14	0	1	1	0	294	AGR.
Los Pozos	1436	1275	627	641	12	60	1	101	50	0	10	1	1	372	AGR.
Carmen Yalchuch	1124	969	402	565	5	57	1	61	42	0	2	1	0	237	AGR.
Ejido San Gregorio de Las Casas	920	785	420	363	12	62	0	46	19	0	2	1	0	270	AGR.
Ejido Lázaro Cárdenas (Chilil)	1177	1103	265	836	3	133	21	136	103	0	14	1	0	361	AGR.
Ranchería San Andrés Puerto Rico	925	695	141	554	6	121	45	124	90	0	15	1	0	275	AGR.
Ejido Pedernal	527	258	20	233	12	57	29	68	66	0	7	1	0	187	AGR.
Ranchería Buenavista	571	130	5	125	7	81	54	82	74	0	14	1	0	171	AGR.
San José Yashtinín	1109	248	2	243	18	81	0	80	50	0	3	1	0	426	AGR.
TOTALES	10337	7615	2988	4736	104	884	172	813	570	0	78	11	1	3069	

A: POBLACIÓN TOTAL

B: POBLACIÓN HABLANTE DE LENGUA INDÍGENA

C: POBLACIÓN HABLANTE DE LENGUA INDÍGENA Y NO HABLANTE DE ESPAÑOL

D: POBLACIÓN HABLANTE DE LENGUA INDÍGENA Y ESPAÑOL

E: POBLACIÓN 12 A 14 AÑOS QUE NO ASISTE A LA ESCUELA

F: POBLACIÓN DE 15 AÑOS O MÁS CON SECUNDARIA COMPLETA

G: VIVIENDAS CON ENERGÍA ELÉCTRICA, AGUA ENTUBADA Y DRENAJE

H: RADIO POR VIVIENDA

I: TELEVISOR POR VIVIENDA

J: COMPUTADORA (ORDENADOR) Y SERVICIO DE INTERNET POR VIVIENDA

K: TELÉFONO MÓVIL POR VIVIENDA

L: ESCUELA TELESECUNDARIA EN LA LOCALIDAD

M: ESCUELA PREPARATORIA (BACHILLERATO) EN LA LOCALIDAD

N: POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA

Ñ: ACTIVIDAD ECONÓMICA

AGR: AGRICULTURA

Fuente: elaboración propia con datos del Gobierno del Estado de Chiapas (2012) e INEGI (2010).

Estas características dan vida a la región intercultural en la cual sus habitantes configuran identidades múltiples, *filiaciones plurales* (Sen, 2007), y relaciones con el exterior que a su vez regresan al interior de sus localidades resignificadas.

Las escuelas telesecundarias representan espacios propicios para comprender la confluencia entre fuerzas externas y endógenas presentes en la región a través de las relaciones que establecen docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad (inter-sujetos) con relación a los conocimientos, cultura, creencias, ideologías, lenguas, etcétera, que se despliegan en cada uno de los encuentros en las sedes en situaciones de co-presencia.

Para explicar algunas de las confrontaciones que se viven en la región se propone recrear las narrativas que, de acuerdo con García Canclini (1999), han pretendido explicar las relaciones desiguales entre Europa y América Latina, para referirnos a las relaciones que se establecen entre el proyecto educativo nacional (que se materializa en este caso en la presencia de escuelas telesecundarias) y las comunidades indígenas en las que estas escuelas se asientan. El primero es el relato del binarismo maniqueo que plantea la existencia de dos polos opuestos (uno bueno y otro malo) y que en este caso supone que la relación entre el proyecto educativo nacional y la cultura indígena se establece entre contrarios, la escuela representa el conocimiento civilizado escolar que debe imponerse a la “barbarie” que “prevalece en la región”; aunque en una versión inversa la escuela puede representar el poder absoluto de la supremacía del Estado que busca desaparecer el paraíso comunitario y las relaciones armónicas que prevalecen en la región. El segundo relato ofrece una visión simplista de la interculturalidad que se limita a considerar las relaciones de poder que están presentes como un mero encuentro entre culturas que se valoran como ajenas, y que se rechazan o se distancian mediante el sometimiento justificable de una sobre la otra. El tercer relato recupera la fascinación que motiva, vista desde la distancia, la vida en la comunidad indígena, como algo que la urbanización añora.

Así también pueden adecuarse los relatos que el mismo autor recupera para dar cuenta de la interacción desigual entre EE.UU y América Latina, trasladándolos al contexto investigado, debido a que en la región HUSANCHA se encuentran presentes ideologías, modas y productos provenientes del exterior, los cuales se integran a la vida cotidiana generando *hibridaciones culturales* (García Canclini, 2009); pero a la vez se encuentran en la región relatos que abonan a la inconmesurabilidad de ciertos aspectos de las culturas e identidades indígenas y mestizas que entran en conflicto en determinados momentos; mientras que en otro sentido están presentes relatos que aceptan la custodia del Estado

para que, a través de las escuelas, provea a las comunidades de recursos y expectativas de superación y progreso.

Es claro que cualquiera de estas narrativas difundidas en discursos políticos, periodísticos y académicos resultan insuficientes para explicar las relaciones complejas que se establecen entre la región y el proyecto educativo estatal. Sin embargo se reproducen constantemente e impiden la emergencia de otros relatos que pueden resultar más esclarecedores. También es necesario comprender que las narrativas recuperadas de García Canclini (1999) y adaptadas para comprender los diversos caminos que se pueden seguir para explicar las relaciones entre HUSANCHA y su exterior se mezclan constantemente y se encuentran presentes en los relatos, muchas veces contradictorios, de los habitantes de la región.

En esta investigación se asume que es imposible pensar en un proyecto educativo nacional neutral que promueva y construya una hermandad indiscutible en las regiones, pues los conflictos, la violencia, la segregación, la asimilación, el autoritarismo, la normatividad, las jerarquías son elementos constitutivos de la vida social. Se trata más bien de comprender hasta dónde, desde la región, se genera la capacidad de agencia para reconstruir un proyecto de desarrollo regional.

En la región HUSANCHA coexisten, alternan y antagonizan tsotsiles, tseltales y mestizos. La existencia de diferentes culturas en la región nos remite a pensar en la diversidad, en procesos interculturales y en el reconocimiento de estas culturas desde la dimensión del federalismo educativo. En lo educativo el federalismo juega un papel fundamental ya que debería considerar la diversidad cultural como punto de partida para planear los procesos de aprendizaje en las escuelas así como las condiciones socio-históricas que las dotan de características específicas, reconociendo así la autonomía de las partes que integran a la entidad federativa y la nación mexicana (Bernecker, 2004; Häberle, 2006). Desafortunadamente el proyecto educativo nacional es un proyecto homogéneo y centralizado que da poco margen de acción a los actores escolares regionales.

La región analizada representa además un ejemplo claro que exige el reconocimiento de los derechos culturales (Touraine, 2005), los cuales deben colocarse en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje para reinventar la educación y reflejar los aprendizajes

en la praxis. Una reforma educativa que tome en cuenta los derechos culturales debiera basarse en la construcción dialógica de los currículos, en la construcción/deconstrucción de los contenidos escolares y, en general, en las relaciones que establecen entre los sujetos en la región. Un currículo construido dialógicamente y en atención a los derechos culturales merece una profunda introspección y análisis sobre las políticas que emanan de un Estado, como el mexicano, que actúa de manera centralizada aunque con una retórica que presenta tintes federales, que promueve y legitima prácticas racistas, segregadoras, asimilacionistas, hegemónicas, punitivas, burocráticas-administrativas que se confrontan continuamente con las características y situaciones regionales.

De esta manera el reconocimiento de los grupos, las prácticas sociales y culturales debe ser un asunto primordial de la política educativa que impulsa el Estado. La realidad educativa en HUSANCHA demuestra que esto no es así. El sistema federal homogeniza e implementa políticas sin considerar las voces de los sujetos, infringiendo y atropellando los principios del propio federalismo. Santos (2009) sostiene que no existe justicia social global sin justicia cognitiva global, ya que al discriminar a los grupos humanos y sus diversas prácticas (políticas, sociales, culturales, históricas...) se descartan también los conocimientos empleados por dichos grupos para la realización de estas prácticas; este *epistemicidio*, siguiendo al autor, se manifiesta en las escuelas mediante las relaciones humanas que en ellas se instauran y la práctica del currículo escolar. Así, las escuelas ubicadas en estos contextos reclaman vehementemente que los principios del federalismo sean reflejados en una política educativa que detone procesos de cambio social y contribuya a la construcción de un nuevo constitucionalismo. Al respecto Santos (2010, p.85) argumenta que

la refundación del Estado presupone un constitucionalismo de nuevo tipo [y de un nuevo federalismo, plurinacionalidad, democracia intercultural desde abajo y relaciones intergubernamentales entre localidad, gobierno municipal, estatal y federal]. Es una modalidad muy distinta del constitucionalismo moderno, que ha sido concebido por las elites políticas con el objetivo de construir un Estado y una nación con las siguientes características: espacio geopolítico homogéneo donde las diferencias étnicas, culturales, religiosas o regionales no cuentan o son suprimidas; bien delimitado por fronteras que lo diferencian de lo exterior y lo homogeneizan internamente; organizado por un conjunto integrado de instituciones centrales que cubren todo el territorio; con capacidad para contar e identificar a todos los habitantes; regulado por un sistema de leyes y poseedor de una fuerza coercitiva sin rival que le garantiza la soberanía interna y externa.

Estas características de la región configuran procesos que la particularizan y la dinamizan. En la presente investigación se plantea que las escuelas telesecundarias ubicadas en HUSANCHA representan un eje comunitario potente respecto al cual gira una colectividad de intereses que pueden fomentar la pertinencia del conocimiento y enseñar la condición humana a través del aprender a vivir juntos y del descubrimiento del otro, no así de su negación (Delors, 1996; Maturana, 2001; Morin, 1999), para detonar posibilidades que permitan mejorar las condiciones de vida de sus habitantes.

1.1.1. Territorio y población

Aquí en estas comunidades hay de mucha gente. Gente que sabe el castilla [para referirse al castellano], otros saben el tsotsil, otros el tseltal... Pero somos *chiltak* [compañero en tseltal/tsotsil, en este caso para expresar que estos grupos proceden de pueblos originarios], otros también lo hay *kaxlanes* [mestizos]; veces no hay problema, veces hay problema por tierras, por partido político, por religión, porque no hay más trabajo, porque no hay acuerdo, porque solo quiere mandar, porque es jaragan [haragán] y no quiere trabajar puro *pox* [alcohol para beber en tsotsil/tseltal], porque es malo con los indígenas...

Don Pedro, habitante del Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán

Chiapas es una entidad federativa ubicada en el sur de México (ver Mapas 2 y 3) que se caracteriza por tener una composición pluriétnica y pluricultural, en el que habitan 12 de los 62 pueblos originarios reconocidos oficialmente en el país (ver Mapas mapas 4 y 5).

En Chiapas la población total, según datos del último censo de población y vivienda 2010 del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), era de 4,796,580 habitantes, con un crecimiento estimado, en 2013, de 5,116,489 habitantes; hasta el año 2010 Chiapas contaba con una población rural de 2,459,382 habitantes lo que constituye 51.27% de la población total del estado; por otra parte, la población de los pueblos originarios, para el año 2010, era de 1,209,057 habitantes, lo que representa 25.20% de la población total que habita en la entidad federativa. Como se aprecia la escuela telesecundaria figura como una opción importante para cubrir la demanda educativa en la población Chiapaneca al situarse en comunidades rurales y de pueblos originarios.

Son cinco los grupos étnicos mayoritarios, por su número de habitantes y por la extensión territorial que ocupan en esta entidad: los tseltales (que representan 38.15 % de la

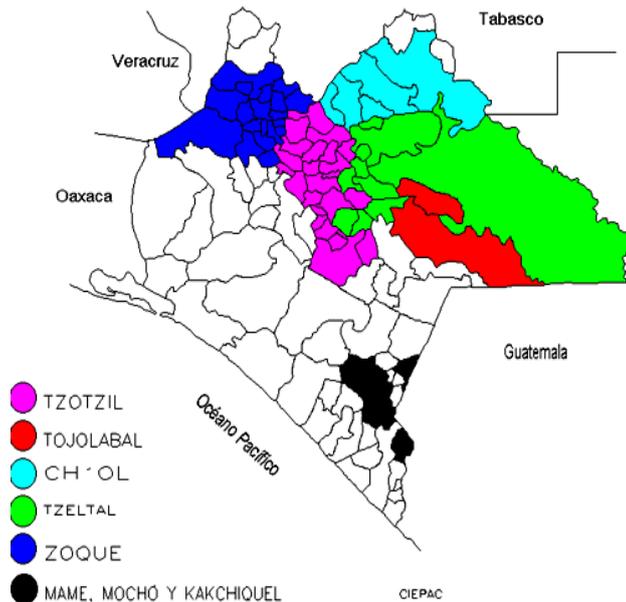
población indígena que habita en Chiapas), los tsotsiles (34.56 %), los ch'oles (15.88 %), los zoques (4.45 %) y los tojolabales (4.4.3 %); los grupos mame, chuj, k'anjobal, jacalteco, lacandón, maya-kakchikel, mochó (motozintleco), quiché e ixil representan sólo 2,6 % de la población originaria del estado (CEIEG, 2012).



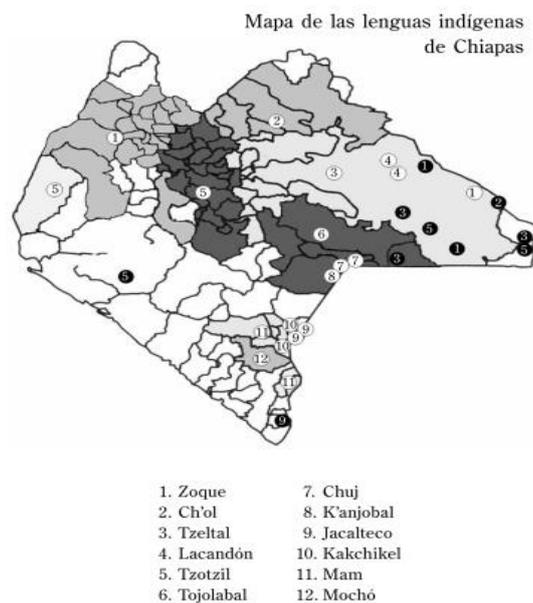
Mapa 2. Territorio geográfico mexicano.
Fuente: Google Maps (2015a)



Mapa 3. Territorio chiapaneco en el sureste de México.
Fuente: Google Maps (2015b).



Mapa 4. Distribución de las principales lenguas originarias que se hablan en Chiapas. Cada una de ellas corresponde a un grupo originario diferente. Fuente: wordpress (2011).



Mapa 5. Distribución espacial en Chiapas de las lenguas originarias. Fuente: Fábregas (2012).

Desde hace siglos los grupos originarios tsotsiles y tseltales habitan en la región de Los Altos de Chiapas como administrativa e históricamente se le ha conocido a ésta. Aunque estos grupos no viven exclusivamente en dicha región y su presencia abarca otros espacios geográficos en Chiapas se considera que este es su asiento principal (ver Mapa 6). Recientemente de acuerdo a una nomenclatura regional socioeconómica se le ha

denominado región V Altos Tsotsil-Tseltal e integra a 17 municipios (CEIEG, 2012). No obstante la primera manera de nombrarla prevalece sobre la segunda entre los habitantes chiapanecos. Ambas designaciones han sido planteadas desde la política gubernamental en turno.



Mapa 6. Ubicación en el estado de Chiapas de la región V Altos Tsotsil-Tseltal (en color verde).
Fuente: CEIEG (2012).

La región de Los Altos se sitúa por arriba de los 2000 metros sobre el nivel del mar. Fábregas (2012) describe de la siguiente manera las características geográficas de la región de Los Altos de Chiapas:

se eleva entre la depresión central y las líneas de montañas que descienden hacia el río Usumacinta —o río de los Monos— y hasta el Golfo de México. Es una región de bosques de pinos, árboles de duraznos [melocotones en España] y ríos que cruzan los valles. Su clima es frío durante la mayor parte del año, con cielos que se alternan entre días de sol brillante, azules intensos y nublados. Una región lluviosa, de tierras mojadas, corrientes subterráneas y un crecimiento urbano desordenado. La cuenca o valle en donde se erige la ciudad de San Cristóbal es recipiente de las corrientes que bajan de las alturas y que inundan de manera periódica a la ciudad (...) A ello se agrega el crecimiento de la ciudad de San Cristóbal, que sobrepasa los 200 mil habitantes, lo cual plantea un reto complejo para la administración pública y la convivencia (...) El territorio de Los Altos es muy accidentado, compuesto por serranías, cumbres, barrancas y lomeríos. El punto más alto es el Zontehuitz, a 2 mil 858 metros sobre el nivel del mar. Graves problemas para la agricultura se presentan en ese territorio porque los terrenos no son propicios para ella (p. 47-49)...

De acuerdo al último censo de población y vivienda realizado por el INEGI (2010) la población tseltal en Chiapas corresponde al grupo étnico mayoritario con 461,236 habitantes quienes representan 38.15% de la población total de grupos originarios de la entidad federativa; en segundo sitio, se encuentra la población tsotsil con 417,462 habitantes quienes representan 34.56% de esta población.

La región de Los Altos de Chiapas se ha caracterizado por una constante y permanente tensión social que distingue la vida cotidiana de sus habitantes debido a conflictos agrarios (de límites territoriales e invasiones de fincas y ranchos de mestizos o terratenientes), políticos, ideológicos, religiosos, sociales y económicos, principalmente, que se han gestado a lo largo de la historia, los cuales han derivado en diferentes respuestas adaptativas que dinamizan y particularizan a la misma (Collier & Rus, 2002).

El movimiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) surgido el 1° de enero de 1994 tuvo y ha tenido fuerte presencia en esta región, sus simpatizantes y militantes en su mayoría han sido tsotsiles y tseltales, ambos tanto de la región de Los Altos como de otras regiones de Chiapas donde también habitan. En los años recientes la efervescencia del movimiento zapatista ha presentado diversas manifestaciones, cambios y miradas en la región manifestándose entre sus habitantes tanto la simpatía y militancia por el zapatismo, como su rechazo, por grupos generalmente afiliados a partidos políticos oficialistas de derecha. Las poblaciones tsotsiles y tseltales han recibido influjos de los procesos globales lo cual ha generado cambios en lo social, lo político, lo cultural, lo económico y lo histórico que han sido estudiadas particularmente por diversos antropólogos.

Los diferentes grupos étnicos dispuestos en la región intercultural HUSANCHA conviven o se confrontan de manera continua, permanente y dinámica en la cotidianidad como hemos venido señalando. Sus comunidades presentan diversos grados de marginación que van de altos a muy altos (INEGI, 2010).

Fotografía 5. Rostros de la región intercultural de indagación.



Fuente: archivo propio

Las comunidades en las que habitan tsotsiles, tseltales y/o mestizos representan centros sociales, económicos, políticos y culturales muy importantes respecto a las cuales gira una colectividad de intereses, lo que se intensifica a partir de la cercanía entre una y otra localidad (Khayar Cámara, 2012; Pujadas, 2003). Las localidades comparten problemáticas similares dentro de las que destaca el rezago educativo (INEGI, 2010; SEP, 2012).

Las culturas tsotsil, tseltal y mestiza, cuentan cada una de ellas con una cosmovisión propia, así como con características lingüísticas, deseos y necesidades; estas particularidades de la región construida constituyen un amalgamiento peculiar para el desarrollo de procesos interculturales influenciados por la dinámica global, de tal manera que la actividad regional se entiende a partir de los procesos que ocurren en el espacio acotado en relación a las interacciones y dinámicas del exterior.

1.1.2. Grupos tsotsiles

El gentilicio tsotsil o tsotsiles para reconocer a este grupo originario y nombrar la lengua con la cual se comunican deriva de *tsots'il winik* cuya interpretación en castellano es hombre murciélago (Obregón Rodríguez, 2003). Al igual que varios de los grupos originarios en México, los tsotsiles se encuentran en un proceso continuo de cambio y resignificación entre su cultura ancestral, el mundo occidental con el que tienen contacto a partir de la colonización española, y, los influjos más recientes de la globalización.

Los tsotsiles y los tseltales han sido grupos étnicos cercanos geográfica y culturalmente, no obstante cada uno de ellos presenta diferencias y particularidades que los distinguen, como sus atuendos, su lengua, sus costumbres, sus tradiciones, entre muchas otras. Los pueblos originarios derivados de la cultura Maya, como es el caso de los tseltales y los tsotsiles, conservan y comparten elementos resignificados de su cosmovisión ancestral en la cual los simbolismos de la Madre Tierra, el cosmos y el inframundo son ejes importantes de la vida y del pensamiento de los grupos mayas, de sus costumbres, sus tradiciones, su organización comunitaria, sus sistemas de cargos religiosos, sus festividades, la toma de decisiones, sus ritos... entre otros (ver Fotografía 6). La familia generalmente representa un eje de unidad, de trabajo, colaboración, socialización e interacción esencial.

Los tsotsiles históricamente han vivido situaciones tensas y de rebelión con los colonizadores españoles, primero, y mestizos dueños de fincas o ranchos que se establecieron e invadieron su territorio, después de la guerra de independencia de México. Los tsotsiles han sido el grupo étnico en Chiapas más cercano a poblaciones o asentamientos mestizos de importancia comercial, política y/o administrativa de relevancia, como lo ha representado la ciudad de San Cristóbal de Las Casas. De tal manera que todas las cabeceras municipales tsotsiles están comunicadas a dicha ciudad.

Parte de la población tsotsil actualmente encuentra su actividad económica en el comercio de frutas, verduras y flores, artesanías, así como la venta en el negocio informal, no regulado e ilícito de discos y videos de música, películas, tráfico de madera, entre otros; en los mercados municipales y en algunas plazas de San Cristóbal de Las Casas. Es característico el sincretismo religioso que se ha construido entre la cultura originaria y la

religión católica, entre otras religiones. Como en las demás culturas prehispánicas el maíz representa un nodo respecto al cual gira toda una cosmovisión ancestral.

Desde hace algunos años uno de los fenómenos que ha ocasionado transformaciones en la estructura tsotsil tradicional son los procesos migratorios fuertes que sus habitantes emprenden a Estados Unidos de Norteamérica, así como a las ciudades de Cancún (polo turístico del sureste México) y el Distrito Federal (capital de México), en busca de empleo. Los habitantes tsotsiles de la región de indagación se expresan a sí mismos:

nosotros nos gusta hablar mucho el tsotsil, sabemos también un poquito el español, otros no saben nada el castilla [se refiere al castellano], otros saben más porque aprendieron en el escuela o en el trabajo, se van lejos pue unos... aquí hay mucho el costumbre [costumbre], el cargo [organización social en las comunidades por usos y costumbres para asignar puestos y responsabilidades comunitarias], vamos a celebrar el día de muertos, fiesta del virgen, juego de *basketball* [baloncesto] (...) somos campesinos pue, trabajamos duro en el sol...

Don Juan, padre de familia tsotsil de San Gregorio de Las Casas, Huixtán



Fotografía 6. Celebración del carnaval en Huixtán, Chiapas.
Fuente: blogspot suciorinkón (2014).

1.1.3. Grupos tseltales

Los tseltales derivan de la antigua cultura maya. Se definen a sí mismos como *batsil k'op*, en lengua tseltal significa palabra originaria o los de la palabra originaria (Gómez Muñoz, 2004). Como otros pueblos originarios mayas de Chiapas, su cosmovisión gira en torno a los procesos de hibridación cultural y sincretismo entre lo étnico, los procesos establecidos desde la conquista española y los fenómenos del mundo globalizado. De acuerdo con algunos autores los tseltales al desprenderse de los centros mayas comenzaron a emigrar a diferentes regiones de Mesoamérica:

una rama que emigra de los Altos Cuchumatanes, Guatemala, a los Altos de Chiapas. Su origen en Chiapas es remoto. Comienzan a asentarse en los Altos de Chiapas entre 500 y 750 a.C. Y a partir del año 1200 d.C. se da la diferenciación de lengua y región como parte del patrón de asentamiento variado en tzotziles y tzeltales (Gómez Muñoz, 2004, p. 6).

La cosmovisión e identidad de los tseltales se encuentra en constante cambio y no se ancla a elementos fijos y permanentes, sin embargo, hoy en día es posible identificar algunos elementos ancestrales que dan sentido y orientan su vida y prácticas cotidianas. Su manera de ver e interpretar el mundo considera el apego a la Madre Tierra (*lum balumilal*) ya que ella brinda todo lo necesario para vivir, la presencia de un cosmos (*chul chan*) y el inframundo (*k'atimbak*), estos elementos en interrelación despliegan elementos profundos que se representan en acciones, ideas, creencias, pensamientos, trabajo, ritos, tradiciones, sistemas de cargos religiosos, maneras de organizarse, así como usos y costumbres. La historia oral es otro de los elementos fuertes que aún prevalece entre las familias y comunidades, sobre todo aquellas narrativas relacionadas con mitos para explicar fenómenos naturales o hechos sociales. El sentido de identidad así como de pertenencia al grupo se reconoce y evidencia por el habla de la lengua tseltal, la autoasignación o reconocimiento de los otros de un territorio de origen y por el uso del traje típico regional que cada vez está más en desuso (ver Fotografías 7 y 8).

Como la mayoría de los pueblos originarios en México el cultivo de maíz, su cosecha y elaboración de alimentos con base en éste, representa un eje de significado y sentido para organizar parte importante de la vida cotidiana en las comunidades al considerarse la base del establecimiento de roles de género hasta los ritos y festividades sagradas fundadas en sincretismos entre lo ancestral y lo religioso católico o protestante, entre otros religiones que actualmente han ganado territorio en estas localidades.

Los habitantes tseltales de la región de indagación se refieren a sí mismos con las siguientes palabras:

por aquí somos puro *tseltaletik* [tseltales], hablamos el *batsil k'op* [en este caso para referirse a su lengua materna, el tseltal] nosotros nos gusta el campo, el monte, los animales, el gallina, el cuidar borrego, vaca, comer el repollo, el papa, calentarnos y platicar en el pogón [fogón] cuando hay frío (...) pocos saben leer y escribir bien porque antes no había escuela, todavía hay unos no quieren estudiar...

Doña Guadalupe, madre de familia tseltal de la Colonia Siberia, Chanal



Fotografía 7. Mujeres tseltales de Chanal, Chiapas.

Fuente: archivo propio.



Fotografía 8. Participación de mujeres tseltales de Chanal en actos públicos.

Fuente: Instituto de Comunicación Social del Estado de Chiapas, ICOSO Chiapas (2013).

1.1.4. Grupos mestizos

Los grupos mestizos en Chiapas, fruto de la mezcla entre pueblos originarios y españoles, son reconocidos por los grupos étnicos como sujetos culturales ajenos, los nombran como *kaxlanes*, *kaxlanetik* o ladinos, mientras que éstos se autodenominan como mestizos o en el caso de varios de los habitantes de San Cristóbal de Las Casas se reconocen como “coletos”. Históricamente estos colectivos se han relacionado mediante situaciones caracterizadas por la tensión, el conflicto y antagonismos traducidos en discriminación y marginación hacia los grupos originarios. Estas concepciones e ideas tienen sus orígenes desde los procesos de conquista y los sistemas de castas impuestos durante la colonia española, en la cual los pueblos originarios eran considerados incivilizados, bárbaros, discriminados y por ello fueron relegados a labores y tareas denigrantes.



Fotografía 9. Habitantes mestizos de la región intercultural HUSANCHA.
Fuente: archivo propio.

Actualmente la problemática ha presentado ciertos cambios, sin embargo aún persisten trazas peyorativas y de exclusión hacia estos grupos. No obstante, la balanza se inclina hacia las características señaladas con anterioridad en las relaciones que establecen estos grupos, existen espacios, comunidades y localidades, en los cuales se presenta una buena convivencia entre estos sujetos, incluso han llegado a emparentarse. Al respecto, un habitante mestizo de la región HUSANCHA señala que

por estas comunidades y rancherías se hablan varios idiomas. Nosotros aquí en la casa hablamos español nada más, nuestros antepasados eran de España nos han dicho y vinieron aquí a comprar ranchos, pero hay más indígenas que así como nosotros... Yo sé hablar también tseltal y tsotsil y hablo y me entiendo con los indígenas de por aquí (...) nos llevamos bien, pero a veces no nos gusta su forma de pensar y de hacer las cosas...

Don Luis, habitante de Ranchería San Andrés Puerto Rico, Huixtán

1.2. LAS ESCUELAS TELESECUNDARIAS EN LA REGIÓN: IMÁGENES Y DISCURSOS

En el año 2011 la Secretaría de Educación Pública (SEP) lanzó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB 2011) cuyo objetivo es elevar la calidad educativa en el nivel básico de educación en México, incluyendo: preescolar, primaria y secundaria. Este último nivel en sus modalidades general, técnica, comunitaria (dependiente del Consejo Nacional de Fomento Educativo o CONAFE) y telesecundaria; la reforma plantea para todos los niveles y modalidades el desarrollo de estándares curriculares, el logro de aprendizajes con base en el establecimiento de aprendizajes esperados, una estructura curricular integrada

por campos formativos, la modificación del plan de estudios³, el desarrollo de programas complementarios para abatir el rezago⁴, y evaluaciones institucionales estandarizadas siguiendo un enfoque basado en el desarrollo de competencias para la vida.

La RIEB 2011 tiene como antecedente la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), acuerdo firmado entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) el 15 de mayo de 2008; en dicho acuerdo se establece la necesidad de efectuar una reforma curricular en educación básica.

En los años recientes se complementó la RIEB con la reforma de los artículos 3° y 73° constitucionales, referentes a la educación. Esta última reforma (2013) se enfocan a la creación de un servicio profesional docente y justifica la apertura del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), cuyo cometido es vigilar los procesos relacionados al ingreso, promoción y permanencia de los docentes, promover su formación continua, y consolidar los programas de Escuelas de tiempo completo y alimentación nutritiva en las escuelas (SEP, 2013b). Como se aprecia, la nueva iniciativa de reforma educativa no trastoca el currículo propuesto por la RIEB 2011, sino adecua los procesos administrativos y de formación de los maestros para su contratación y permanencia laboral. No está de más comentar que la imposición de esta reforma no se ha logrado del todo y ha generado un movimiento magisterial que se opone a ella.

La RIEB 2011 se implementa de manera homogénea para todo el país a pesar que la educación telesecundaria se desarrolla de manera *sui géneris* en las comunidades en las que se asientan las escuelas, incluidas las de la región intercultural HUSANCHA en donde la cultura tsotsil, tseltal y mestiza se caracteriza por el uso de diversas lenguas, costumbres, tradiciones, economía, formas de interactuar, y en la cual se desempeñan docentes mestizos a quienes se les dificulta relacionarse con sus estudiantes y la comunidad, así como, en consecuencia, desarrollar los objetivos educativos plasmados en el currículo para que impacten en la región y en la transformación social, lo que representa un problema regional, al constreñir la función de la escuela telesecundaria a una acción reproductora

³ El plan de estudios que le antecede a esta reforma en educación secundaria es del año 2006.

⁴ Para la modalidad de telesecundaria los principales programas educativos son: Escuela de calidad, Escuela de tiempo completo, Escuela siempre abierta, Escuela de verano, Escuela segura (SEP, 2013).

acrítica, que la imposibilita para detonar experiencias significativas de aprendizaje que transformen a la comunidad y la región.

Las escuelas telesecundarias de la región tropiezan constantemente en el camino de construcción de experiencias escolares con sentido y significado para los sujetos en su contexto, ya que presentan conflictos en la relación entre docentes, estudiantes y comunidad, con lo que contribuyen a profundizar el rezago social, político y económico presente en las comunidades de la región. Por lo cual es necesario reflexionar respecto a las características regionales específicas con relación a las particularidades de infraestructura, metodología y servicio educativo de telesecundaria que la distinguen de otras modalidades de educación secundaria.

El fracaso o éxito educativo se ha evaluado tomando como referente la formación, experiencia en antigüedad laboral o didáctica del docente, por un lado, y la capacidad, disposición y logro en el aprendizaje de los estudiantes por el otro, reflejados en pruebas estandarizadas (ENLACE y PISA principalmente⁵), homogéneas para todo el país desde políticas educativas centralizadas y alejadas de la realidad regional (Baronnet, 2012; Baronnet, Mora Bayo & Stahler-Sholk, 2011). Por otro lado, no se ha atendido a profundidad la necesidad de prácticas educativas pertinentes y socialmente relevantes para sus sujetos, detonadas desde procesos interculturales mediante relaciones entre los sujetos regionales en la escuela, los docentes, los estudiantes, los padres de familia y la comunidad como elemento central que propicien relaciones sociales, políticas y pedagógicas transformativas, desde sus actores mismos insertos en contextos deprimidos que vislumbren luces de cambio en la región y que demanden la deconstrucción del pensamiento pedagógico a través de una pedagogía contextualizada (Colom, 2002) así como la necesidad de contar con un nuevo pensamiento que dé cuenta del mundo complejo y la indispensable comprensión humana (Morin, 1999, 2007) al promover la transformación personal, familiar, comunitaria o regional en diálogo a los procesos globales (Torres Santomé, 2000), ya que solamente se ha visualizado a partir de pruebas estandarizadas con resultados plasmados en una hoja de papel pero no de las conversiones contextuales y estratigráficas que acontecen.

⁵ ENLACE, Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. PISA, Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

La problemática en la región atraviesa cinco grandes dimensiones. Por una parte se ubican las características propias de la región intercultural HUSANCHA, por otra el fundamento legal constitucional (art. 2° y 4°) generalmente solo discursivo que reconoce al Estado mexicano como nación pluricultural sustentada en sus pueblos originarios lo que debe ser criterio fundamental para determinar disposiciones de cualquier tipo sobre éstos grupos, incluyendo a lo educativo; otra dimensión es la política educativa presente en la Ley General de Educación (capítulo IV) y en la RIEB 2011 que propone un currículo que no considera las características regionales, una dimensión más son las características de la modalidad de educación telesecundaria que en su operación no contemplan la diversidad cultural ni las particularidades de Chiapas; como eje articulador de engranaje y unidad entre la RIEB, aprendizaje de los estudiantes y la región se encuentra la relación docente con estudiantes y comunidad, que configura otra dimensión más.

Lo antes expuesto lleva a la consideración de las siguientes interrogantes: ¿es posible valorar esta relación y cómo influye tanto en la enseñanza como en el aprendizaje?, ¿cuáles son los modos de relacionarse entre docentes, estudiantes y comunidad en la región?, ¿qué lleva al docente a cambiar la forma en la que se dirige a sus estudiantes y que provoca en los estudiantes la actitud de sus docentes?, ¿la relación propicia el cambio escolar?

Desde esta perspectiva se pretende que a partir del tema de estudio y su profundización en el conocimiento del mismo se diseñen propuestas hacia el fortalecimiento de la relación educativa señalada, siendo este un referente para otros niveles del sistema de educación básica que comparten características similares a la educación telesecundaria en contextos donde habitan pueblos originarios, dichas propuestas parten y tienen como beneficiarios a los sujetos de la investigación: docentes, estudiantes, padres de familia, comunidad y región.

1.2.1. Las escuelas telesecundarias, una modalidad educativa

En esta sección exponemos los inicios del servicio educativo de telesecundaria en México como un sistema educativo escolarizado que surgió con la necesidad de cubrir la demanda educativa de educación secundaria principalmente en zonas rurales y marginadas del país, lo que supone también ahorro y reducción del presupuesto de infraestructura y de

remuneración económica de los docentes en comparación a otro tipo de instituciones de educación secundaria en México como lo son las escuelas secundarias técnicas o generales caracterizadas por una plantilla docente numerosa e infraestructura más grande.

Apuntamos las características del modelo de la escuela telesecundaria desde sus orígenes por el empleo de medios educativos a distancia, principalmente el televisor, mismos que en su evolución y a lo largo de sus más de cuatro década de vida ha ido cambiando, desde la transmisión de programas televisivos mediante el sistema satelital Edusat (educación satelital) hasta la suposición actual de incluir como apoyo a la transmisión de la señal televisiva el uso de las TIC's (Tecnologías de la informática y la comunicación) para detonar los procesos educativos en las escuelas. De manera general, bajo estas particularidades la telesecundaria se desarrolla con una metodología de trabajo particular, que la distingue de las otras modalidades de educación secundaria en México, bajo la retórica de sus lemas, educar para la vida y generar el vínculo escuela-comunidad. Pero, ¿qué ocurre realmente con las escuelas telesecundarias en contextos diversos y socialmente vulnerables? En este sentido más adelante exponemos las características de la telesecundaria en Chiapas a través de las contra-vozes discursivas de sus sujetos.

De acuerdo con Martínez Rizo (2006) la escuela telesecundaria en México tiene sus inicios en la década de 1960, con mayor énfasis durante el periodo comprendido entre los años 1965 a 1968. Surge como una modalidad en educación básica para brindar servicio educativo a zonas rurales y marginadas de México durante el sexenio de gobierno del presidente Gustavo Díaz Ordaz, en el que se implementó como una de sus políticas educativas abatir el analfabetismo e incrementar la cobertura del sistema educativo de secundaria en dichas zonas. De esta manera, la telesecundaria se origina como una necesidad para expandir el nivel educativo de secundaria en el país. Este nuevo modelo de educación en México se inspiró en otros proyectos educativos que comprendieron el uso de sistemas tecnológicos en educación, particularmente la televisión y la radio, elementos tecnológicos potentes en ese entonces, poniendo especial atención en las experiencias de la *telescuola* [tele-escuela] italiana, pero con adecuaciones y modificaciones particulares para México. De esta forma la Secretaría de Educación Pública organizó el proyecto naciente y designó a docentes, técnicos y especialistas en comunicación para diseñar programas televisivos con base al plan y programas de estudio vigente para la educación secundaria.

La escuela telesecundaria también se caracteriza por que un sólo profesor coordina las actividades pedagógicas en cada grupo, a diferencia de las escuelas secundarias técnicas y generales en México en las que la plantilla docente esta conformada por varios profesores que imparten clases de manera disciplinaria. El sistema educativo de telesecundaria ha ido reformulándose y a la vez redefiniéndose a lo largo de sus ya más de cuatro décadas de servicio, desde su nacimiento; transitando de un plan piloto aplicado a un número muy reducido de estudiantes con sesiones videograbadas en videocasetes, posteriormente sesiones en circuito cerrado y finalmente sus programas televisivos han operado en señal satelital abierta incrementándose cada vez más su cobertura de transmisión. Fue así que el 2 de enero de 1968, siendo Secretario de Educación Agustín Yáñez, se expide un acuerdo en el que se establece a la educación telesecundaria en México como parte del sistema educativo nacional de educación básica reconociéndose la validez oficial de sus estudios realizados en ella. Las primeras transmisiones de este nuevo servicio educativo en México dieron inicio el 21 de enero del mismo año destinadas a escuelas del centro del país: el Distrito Federal, Hidalgo, Estado de México, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala y Veracruz. En este primer año de transmisión se emitieron sesiones de primer grado de telesecundaria, paralelamente se preparaban los materiales para segundo y tercer grado que años después fueron también transmitidos en espera de las primeras generaciones de estudiantes que cursarían esos grados.

En los años siguientes el servicio educativo de telesecundaria incrementó su matrícula y cobertura a todo el país pasando por algunos cambios en su diseño metodológico y materiales didácticos principalmente. Desde sus inicios la modalidad educativa de telesecundaria ha considerado como núcleo pedagógico de su modelo el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje mediante la transmisión de programas educativos a través del televisor con apoyo de libros y otros materiales educativos; destaca en su metodología y operación la coordinación, a diferencias de las escuelas secundarias técnicas y generales en México, de las sesiones de clase por un solo docente frente a cada grupo de cada grado escolar. No obstante lo anterior existen algunas telesecundarias en México que son multigrados, es decir, en la misma aula asisten tanto estudiantes de primero, segundo y tercer grado.

Fue en la década de los años 90 cuando la telesecundaria tuvo varias transformaciones a raíz de los cambios detonados por el periodo conocido como modernización educativa en

México el cual derivó en el Programa Para la Modernización Educativa (1989-1994), del cual a su vez emanó la firma del Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de mayo de 1992. La firma de este acuerdo tuvo relevancia importante ya que instó a la modificación del Artículo Tercero Constitucional, publicado el 5 de marzo de 1993, y a la emisión de la Ley General de Educación, dada a conocer el 13 de julio del mismo año. La sinergia de ambas permitió el decreto de la educación secundaria como última etapa obligatoria de la educación básica en México.

1.2.2. Rasgos pedagógicos de la educación telesecundaria

Este hecho relevante (ANMEB) desencadenó la descentralización de la educación, así como la reformulación de los planes y programas de estudio, la creación de programas de actualización magisterial y de estímulos económicos. Para el caso específico que nos ocupa se redirigió, al menos en el discurso, la propuesta pedagógica de la escuela telesecundaria con la finalidad de promover la vinculación del aprendizaje con las necesidades de los alumnos, sus familias y comunidades; también se elaboraron nuevos materiales impresos y de apoyo educativo (SEP, 2010, 2011).



Fotografía 10. Algunos libros del estudiante emanados de la Reforma Educativa de 1993.
Fuente: archivo propio

De esta manera se pasó de las sesiones de clase únicamente basadas en las guías de estudio y transmisión de programas televisivos al diseño e impresión de dos libros para el estudiante, uno llamado guía de aprendizaje y otro denominado conceptos básicos, en el primero se organizaban las actividades entorno al plan y programas de estudio, en sí al currículo escolar, en el segundo se encontraban los conceptos o elementos básicos explicados abordados durante el curso; por otra parte también se emitió la guía didáctica que era material de apoyo al docente de las actividades presentadas en las guías de

aprendizaje. La transmisión de los programas educativos a través de la televisión se ha realizado por la red educativa Edusat (educación satelital), en éstos años las sesiones de transmisión televisiva tenían una duración de 15 minutos y posteriormente 50 minutos para trabajo con las guías de estudio y solución de preguntas y dudas.

Con la Reforma Integral de Educación Básica, de la cual derivó la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) en el año 2006 se reformularon nuevamente los principios pedagógicos de la educación telesecundaria, sus materiales de estudio, libros de texto y metodología, editándose y renovándose tanto esta última como su material. Lo que impactó en la renovación de su modelo pedagógico (SEP, 2011); éste

insiste en que el alumno encuentre múltiples oportunidades y maneras para expresar lo que sabe y acercarse a lo que no sabe; situaciones en las que pueda desplegar sus ideas y conocer las de los demás. Para lograr esto, las actividades propuestas requieren la colaboración entre los participantes, la consulta a diferentes fuentes y la participación en situaciones de aprendizaje variadas, así como usos diversos de la lectura y la escritura, el desarrollo de un pensamiento lógico-matemático, la comprensión del mundo natural y social, la formación en valores éticos y ciudadanos y la creatividad.

Con base en lo anterior, se introducen nuevos materiales y actividades de aprendizaje que fomenten la consulta de varias fuentes, la discusión, la comparación de textos, la integración de diferentes formas de representación (imagen, sonido, gráficos, texto, mapas, entre otros), y el uso de herramientas digitales para la exploración y la verificación de conjeturas. Uso de todas las tecnologías de la informática y la comunicación.

La relevancia de los contenidos escolares para la vida de los alumnos de Telesecundaria y la necesidad de crear situaciones de aprendizaje en las que la experiencia y el conocimiento de los alumnos son relevantes y útiles para participar en la clase, constituyen desde luego el principal punto de partida de la renovación. Realización de proyectos productivos comunitarios. Aprendizajes basados en situaciones reales (SEP, 2007, p. 4).

Las líneas anteriores expresan de manera general los propósitos del modelo pedagógico renovado de telesecundaria vigente a la fecha a través del trabajo mediante secuencias de aprendizaje en el aula de clase con duración de una a dos semanas a través de la realización de proyectos o estudios de caso, entre otros, lo que permite integrar de mejor forma el o los aprendizajes. Al respecto la Secretaría de Educación Pública (2007, p. 5) señala que

el trabajo por proyectos, estudios de caso o la resolución de situaciones problemáticas permiten combinar el desarrollo de competencias con la atención a algunas necesidades de los adolescentes, tanto en el contexto personal como en el social/comunitario.

Este modelo pedagógico de telesecundaria según la Secretaría de Educación Pública (2011a, 2011b) busca que las secuencias de aprendizaje de las asignaturas, antes abordadas mediante sesiones diarias, logren los propósitos o finalidades educativas siguientes: centrarse en el aprendizaje, en la enseñanza y en el estudiante más que en la disciplina; promover la interacción en el aula y propiciar la participación reflexiva y colaborativa entre los adolescentes; presentar un proceso de evaluación que constituya una herramienta que oriente las decisiones del docente y de los alumnos así como establecer estrategias claras de vinculación con la comunidad; por otra parte, pero en el mismo sentido, este nuevo modelo propuesto busca ampliar las prácticas docentes para fomentar discusiones y razonamientos complejos, promueve la discusión, integrar la participación de los estudiantes, trabajar con una multiplicidad de recursos y materiales didácticos (impresos, digitales, de audio y video); así también se pretenden redirigir los procesos de evaluación desde el modelo pedagógico renovado que

propone considerar que la evaluación es parte del proceso didáctico y que significa para los estudiantes una toma de conciencia de lo que han aprendido y, para los docentes, una interpretación de las implicaciones de la enseñanza de esos aprendizajes (SEP, 2007, p. 7)

Estas finalidades se plantean en documentos ejecutivos y prescriptivos sin considerar las condiciones hipercomplejas del contexto mexicano, además se señalan como metas claras sin dotar de elementos críticos y reflexivos para su praxis; se da por hecho que estos procesos son verticales y ocurren prescriptivamente, desde relaciones de poder y control que deben ser aplicadas para el logro de los procesos educativos. Ante este panorama ¿qué ocurre realmente en contextos como el que se señala en la presente indagación?

Desde su oficialización el servicio de telesecundaria en México forma parte de la educación básica, nivel de educación secundaria. A partir del modelo pedagógico renovado de educación telesecundaria (2006) y de la emisión del documento base del modelo educativo para el fortalecimiento de telesecundaria (2011) se incorporan en su metodología de enseñanza-aprendizaje el uso permanente de las TIC's en general, entre otros elementos legales, filosóficos, sociales y pedagógicos. El modelo educativo buscará ser integral, incluyente, flexible y participativo (SEP, 2007, 2011).

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) señala que en cuanto a su marco legal la telesecundaria se apoya en los principios de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos enfatizando los fundamentos del artículo segundo y tercero constitucionales, la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación.

Respecto a su dimensión filosófica pretende desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, fomentar al amor a la patria y la solidaridad internacional, promover los valores humanos, la dignidad y convivencia humana, dar continuidad a la educación en sus niveles que le anteceden como son preescolar (infantil) y primaria tomando como base el desarrollo de competencias para la vida, desarrollar capacidades y habilidades intelectuales, afectivas, artísticas y deportivas, lograr el desarrollo científico, tecnológico y humanístico, propiciar la reflexión del alumno acerca de los problemas del entorno para proponer acciones posibles para la mejora del mismo.

En cuanto a su dimensión social la telesecundaria pretende doblegar las desigualdades en todos los ámbitos de género, económicas, etc., y extender la secundaria a aquellas poblaciones de difícil acceso para que culminen su educación básica y mejoren sus condiciones de vida.

Otros de los elementos que destacan en la metodología y operación de la escuela telesecundaria es el planteamiento para el fortalecimiento del modelo educativo de telesecundaria (SEP, 2011) el cual contempla actividades curriculares o complementarias como la vinculación escuela-comunidad, demostración de lo aprendido y actividades cívico-culturales; así también el desarrollo de actividades extracurriculares y tecnológicas, en éstas últimas se proponen la agricultura, cría y manejo de especies menores, conservación y preparación de alimentos, infraestructura y tecnología administrativa.

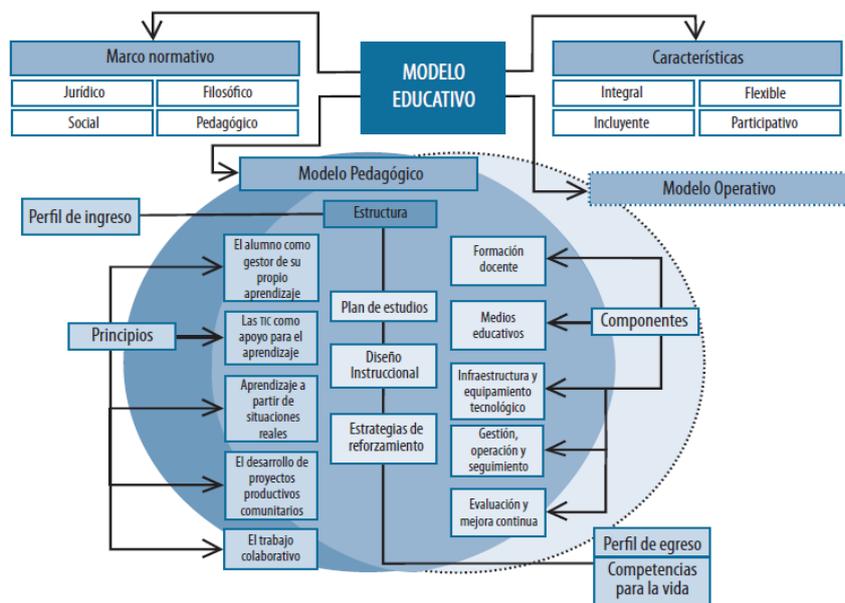


Figura 3. Esquema del servicio educativo de telesecundaria. Tomado del Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento base (SEP, 2011).

1.2.3. Las escuelas telesecundarias en Chiapas. Contra-voces de los sujetos

La retórica discursiva oficial presenta un panorama que mantiene al margen las condiciones, situaciones y características de las diferentes regiones de México, sus características socio-históricas, culturales-lingüísticas, políticas, económicas y geográficas. ¿Qué ocurre realmente en las escuelas telesecundarias enmarcadas en contextos en los cuales habitan pueblos originarios, en condiciones deprimidas, en contextos interculturales?

Como hemos referido la telesecundaria se caracteriza por brindar este servicio educativo a poblaciones de zonas rurales en donde viven pueblos originarios con niveles de marginación altos y muy altos.

Para el caso de Chiapas, la telesecundaria surge en el periodo de 1980 a 1982 como un plan piloto que posteriormente se consolidó como un servicio educativo muy importante que atiende preponderantemente a población altamente marginada y socialmente vulnerable en comunidades pequeñas rurales y de pueblos originarios; es común que la escuela telesecundaria en estos contextos se desempeña con múltiples carencias de infraestructura, aulas de madera y pisos de tierra, falta de señal televisiva, ausencia de televisiones y equipo de cómputo, inaccesibilidad a internet, entre muchas otras, lo que dificulta el

desarrollo de los procesos educativos en las diversas comunidades de la geografía chiapaneca.

Fotografía 11. Características generales de las escuelas telesecundarias en la región.



Antigua aula de madera en la Colonia Siberia, municipio de Chanal, Chiapas.

Entrada a la telesecundaria 1232, San Gregorio de Las Casas, Huixtán, Chiapas

Fuente: archivo propio.



Salones de clase de la telesecundaria 1232 ubicada en San Gregorio de Las Casas, Huixtán, Chiapas.

Fuente: archivo propio.



Aulas de la telesecundaria, localidad de Carmen Yalchuch, municipio de Huixtán, Chiapas.

Fuente: archivo propio.

Los testimonios que se presentan a continuación de dos profesores de las escuelas telesecundarias de la región HUSANCHA dan cuenta de las condiciones reales en las que éstas operan:

¡Aaaaay!, a veces nos encontramos al llegar que ni salones tenemos en nuestras escuelas y comunidades o hay pero de madera, de tabla, hechos por los padres de familia; con suerte en comunidades indígenas marginadas nos toca salón de material, de cemento, pero no tenemos tele [televisor], ni señal de satélite, mucho menos computadoras [ordenadores], los libros [para estudiantes y profesores] tardan en llegar, no tenemos nada suficiente para hacer nuestra chamba [para este caso se refiere al trabajo pedagógico docente empleando una expresión coloquial en México que alude al trabajo, chamba] como se nos exige y como dice el plan de estudios, allí todo lo pintan bonito pero que vengan aquí a ver las condiciones realmente en las que laboramos, con muchas carencias hay vamos (...) junto con los papás de nuestros alumnitos tenemos que hacerle de todo un poco para sacar adelante las responsabilidades educativas que el Estado debe hacer...

Profesor Jorge

yo creo que todos los profesores de telesecundaria, no hay ninguno en todo Chiapas creo yo que no le diga que trabajamos en condiciones muy difíciles, y hasta más cuando iniciamos nuestro trabajo, a veces nos tocan escuelas como cuando llegamos aquí hasta sin sillas, suficientes, sin los materiales adecuados para desarrollar las clases. Tratamos de reutilizar los materiales porque el recurso económico es limitado (...) Ya no se diga con el uso de la TIC's, no tenemos televisiones, no hay computadoras [ordenadores], no hay internet, no tenemos suficientes DVD's [reproductores de video], tampoco pizarrones digitales... los recursos nos llegan a cuenta gotas o no nos llega nada...

Profesor Moisés

Por eso es necesario realizar estudios que recuperen las experiencias escolares significativas de estas telesecundarias. En la siguiente tabla se presentan el número de estudiantes y docentes con los que cuentan las escuelas a la fecha de la indagación.

Tabla 3. *Escuelas telesecundarias en la región HUSANCHA*

ESCUELA TELESECUNDARIA	ALUMNOS	DOCENTES	LOCALIDAD	MUNICIPIO
114, Niños Héroes	36	3	Ranchería Ejido Pedernal	San Cristóbal de Las Casas
310, Alfonso Caso	128	6	Ejido Lázaro Cárdenas Chilil	Huixtán
313, Benito Juárez García	115	4	Ranchería San Andrés Puerto Rico	Huixtán
483, Palenque	34	3	Ranchería Buenavista	San Cristóbal de Las Casas
883, Belisario	80	3	Colonia Siberia	Chanal

Domínguez Palencia				
884, Jaime Sábines Gutiérrez	109	4	Colonia San Pedro Pedernal	Huixtán
996, Paulo Freire	84	3	Ejido San José Yaxtinín	San Cristóbal de Las Casas
1145, Juan Sábines Gutiérrez	120	5	Colonia Los Pozos	Huixtán
1201, Rosario Castellanos Figueroa	124	4	Ejido Carmen Yalchuch	Huixtán
1232, Ignacio Manuel Altamirano	74	3	Ejido San Gregorio de Las Casas	Huixtán

Fuente: construida a partir de información de campo y datos del Atlas educativo. Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial, (SEP, 2013a).

Fuente: cemabe.inegi.org.mx

1.3. ESTUDIO REGIONAL: EXPERIENCIAS ESCOLARES SIGNIFICATIVAS EN HUSANCHA

Los estudios regionales desbordan el marco de construcción científica positivista fijado en el modernismo, en su filosofía, ideología y en sus maneras de intervención por considerar que constriñe, homogeniza y limita las explicaciones de las ciencias sociales y humanas; por el contrario, los estudios regionales nos posibilitan comprender y entender el mundo posmoderno caracterizado por la incertidumbre y el vertiginoso cambio, al proponer un discurso alternativo, pero a la vez potente, desde lo situado, la tensión local-global, lo relacional, lo específico y lo concomitante en las interacciones que acontecen en tiempos y espacios particulares. Esta reflexión también despierta el espíritu crítico en el debate entre posturas estructuralistas y accionalistas. De acuerdo con Cabrera & Pons (2010) las primeras consideran que la estructura social se implanta sobre los sujetos reproduciendo las relaciones culturales, económicas, políticas, sociales e históricas que se despliegan en la cotidianidad; por otra parte, las segundas parten del desconocimiento del influjo que pueden tener las estructuras en las acciones de los sujetos. Por ello es necesario transitar hacia explicaciones que comuniquen dialécticamente al sujeto individual y/o colectivo regional con el exterior reflexionando respecto a

quienes sostienen que la sociedad produce al sujeto y la estructura social se impone al sujeto individual y colectivo reproduciendo las relaciones sociales, culturales y económicas en las que estos se desenvuelven, [ya que] asumen una perspectiva estructuralista. Es evidente que las consecuencias epistémicas del punto de partida difieren de la posición que ocupa el otro extremo de la discusión: el sujeto

individual y colectivo, generan lo social y las relaciones sociales, culturales, económicas, políticas, etcétera, a partir de una posición accionalista. Podría decirse, desde un polo que la región crea al sujeto y desde el otro, que el sujeto construye la región (Cabrera & Pons, 2010, p. 188).

Coincidimos en la necesidad de emprender estudios que conecten la visión accionalista en la que los sujetos y la región se co-construyen en un proceso simbiótico, de manera tal que éstos despliegan, accionan, emanan, establecen, construyen, resignifican y crean procesos sociales, políticos, históricos, económicos, culturales a partir de sus posibilidades, posiciones y disposiciones que los distinguen y dotan de sentido; sin olvidar que los marcos estructurales imponen ciertos límites a este actuar. El análisis regional permite visibilizar lo históricamente invisibilizado y desesperanzado por la incompreensión, por relaciones hegemónicas de poder, por miradas epistemológicas, ontológicas, metodológicas y políticas que consideran el conocimiento y los procesos educativos como homogéneos y universales. Los sujetos regionales encuentran o buscan los intersticios de acción en la dialéctica estructura-sujeto emergente. “Si los agentes fueran sólo actores sobre un escenario, que ocultaran su persona genuina tras las máscaras adoptadas para la ocasión, sin duda que el mundo social estaría vacío de sustancia” (Giddens, 2011, p. 157).

Así, el concepto de región en su devenir socio-histórico ha transitado por diversas acepciones en torno a posturas estructuralistas y modernas, destacando posicionamientos geográficos limitados a las condiciones físicas, espacios analizados solamente desde los medios de producción y fuerza productiva privando una perspectiva económica, estableciendo fronteras y límites político-jurídicos, entre otras; en todas estas la región ha sido vista de manera limitada, como un contenedor ajeno de las relaciones, prácticas y productos de sus sujetos que la habitan, inclinándose a un paradigma de la simplicidad (Morin, 2007), manifestando una visión sin interacción de sus elementos y aislada de sus agentes quienes poseen cultura, asumen posiciones políticas, recrean subjetividades, deseos, anhelos, frustraciones y enfrentan rechazos que a su vez conforman espacios particulares simbólicos, vividos e imaginados.

La construcción de región en esta indagación considera un concepto integrador de sus elementos en interacción dinámica. La región se presenta como un constructo socio-histórico en el que ocurren interacciones múltiples con identidades y luchas, tensiones, fluctuaciones, continuidades y rupturas entre los elementos que hemos venido señalando y

que configuran un sistema de interrelaciones específico, dichos espacios acotados se encuentran en un flujo dinámico de entrada y salida entre lo local y global, endógeno y exógeno que los constituyen y someten a variables derivando en la conformación de espacios vividos más complejos.

En la construcción de la región, así como de sus espacios presentes en ella, las identidades espaciales regionales no pueden descomponerse en una multiplicidad de lugares aislados y de acciones individuales, pero tampoco podrían definirse o estudiarse sin considerar a los sujetos que son participantes, hay por un lado el espacio individual y colectivamente vivido por los hombres del allá y por otro el espacio que de él hace la interpretación del investigador (Gómez Rojas, 2001). De acuerdo con Hernández Lara (2012) el territorio y la región son construcciones sociales, ya que cuentan con acomodamientos y articulaciones históricas que se efectúan pausadamente o que surgen de propio impulso, efímeras o duraderas pero vividos y practicados por la sociedad que ha dado diseño, sentido y significado a ese territorio.

La región administrativa V Altos Tsotsil Tseltal, dentro de la cual se configura la región intercultural HUSANCHA, se ha constituido como un territorio caracterizado por luchas sociales, entre pueblos originarios, mestizos e incluso extranjeros (p.e: aquellos que participaron en el movimiento armado del EZLN 1994, o intervinieron ante las expulsiones de los habitantes de una comunidad acusados de intolerancia religiosa, o por invasiones de tierras, etc.). Al interior de ella se conforman identidades, se construyen aspiraciones, anhelos y se dan entendimientos particulares que se recrean en prácticas sociales; así la región presenta características que la distinguen de otras y le dan unicidad pero también dentro de ella misma ocurren fenómenos variables y flujos que se particularizan y que denotan dinámicas diferentes, como es el caso de la región que nos ocupa en la que nos hemos fijado en los procesos educativos que se desencadenan en las escuelas telesecundarias.

¿Cómo acercarnos a la comprensión de los procesos educativos que se llevan a cabo en la región HUSANCHA?, siguiendo los planteamientos de Bourdieu (1988, 2007) se propone conceptualizar la región como interconexión del espacio social, simbólico y vivido.

1.3.1. Espacio social, simbólico y vivido

El espacio social es definido como el:

... conjunto de posiciones distintas y coexistentes, externas unas a otras, definidas en relación unas de otras, por su *exterioridad mutua* y por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y asimismo por relaciones de orden, como por encima, por debajo y *entre...* (Bourdieu, 2007, p. 16).

Pertenecer a una familia, un grupo social, una etnia, un género, entre otras posibilidades, dota a cada agente de cierto *habitus* y lo coloca en cierta posición que lo identifica y distingue de los otros. Así, en la región el docente aparece como investido de cierta autoridad que puede ejercer en el aula frente a sus estudiantes, quienes se distinguen de él por sus posiciones, pero además se distinguen de sus pares, por su pertenencia familiar, étnica y económica, entre otras. Ser estudiante tseltal, tsotsil o mestizo significa algo en la región y marca las posibilidades de interacción, como también la posesión de capital económico por parte de los docentes, la profesión, la experiencia, la edad o cualquier otro atributo social adquiere ciertos significados en el contexto regional, frente a sus colegas, las autoridades, los padres de familia y los estudiantes.

Es por eso que las diferencias sociales se convierten en diferencias simbólicas, en tanto se asientan en representaciones compartidas en la región, en los vínculos y el agrupamiento de los sujetos con base en su afinidad e intereses compartidos. Recurriendo nuevamente a Bourdieu se plantea que el espacio social se convierte en un espacio simbólico, ya que

... las diferencias en las prácticas, en los bienes poseídos, en las opiniones expresadas, se convierten en diferencias simbólicas y constituyen un auténtico lenguaje (...) funcionan, en cada sociedad, (...) como signos distintivos... (2007, p. 20).

El espacio social (que marca las posiciones de los agentes en la región) y el espacio simbólico (que dota de cierto reconocimiento a los agentes regionales y a sus prácticas) se imbrican con el espacio vivido, definido como el espacio mismo de la actuación, en el que se construyen sentidos compartidos a partir de las relaciones inter-sujetos culturalmente diferenciados; en el espacio vivido emergen los significados construidos colectivamente mediante sensaciones, deseos, experiencias, reflexiones, emociones, sentimientos, luchas, debates, dilemas, entre otros, que pueden derivar en un espacio de posibilidades de cambio

y transformación a partir de la reflexión-crítica-analítica-formalizadora de lo vivido o por el contrario en disputas (campos de poder).

En este espacio aflora la manera en que los sujetos viven la escuela, cómo la sienten, cómo la nombran, cómo la significan, cómo se expresan y manifiestan corporalmente, cómo configuran sentidos, cómo la reconocen, cómo se apropian de ella; las personas desdoblan sus intereses, pasiones, deseos, carencias, en juego con su cultura, historia, valores, historias de vida... Las narrativas que expresan las experiencias de los sujetos se re-configuran y configuran en su subjetividad a partir de este espacio en las escuelas. En el espacio vivido se funden las representaciones y percepciones de los otros espacios.

1.3.2. Experiencias escolares significativas

Los tres espacios referidos en el apartado anterior (social, simbólico y vivido), constituyen una amalgama dialéctica que configura la vida social regional a partir de las relaciones inter-sujetos colectivos (docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad), que se originan en las escuelas telesecundarias pero tienen efectos en el contexto familiar, comunitario y regional. Las relaciones inter-sujetos colectivos que tienen su sede en las telesecundarias de la región generan significados y promueven prácticas que pueden orientarse hacia la transformación del entorno al fomentar experiencias escolares significativas para quienes habitan la región.

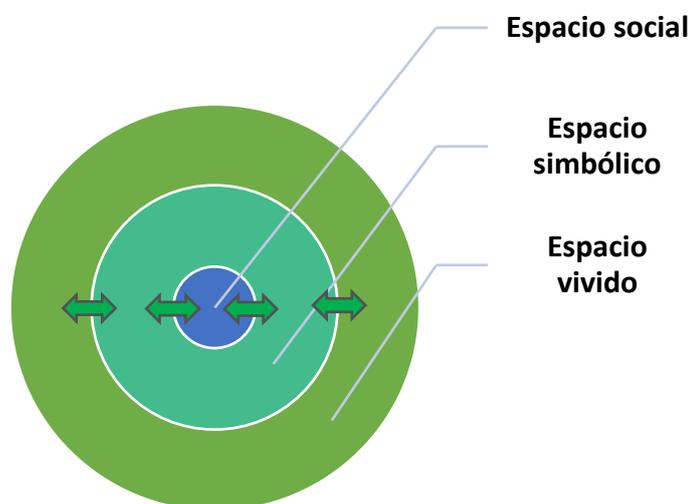


Figura 4. Amalgama dialéctica de los espacios regionales.
Fuente: elaboración propia.

Una experiencia escolar significativa es aquella que se detona en la escuela, a partir del *rapport* pedagógico, y provoca un aprendizaje susceptible de ser trasladado y aplicado en los ámbitos de la vida cotidiana, por lo que es capaz de trascender las aulas, hacia el contexto familiar, comunitario y regional, provocando cambios en la vida de los habitantes de la región. El reconocimiento de una dimensión intercultural-afectiva que media las relaciones entre docentes, estudiantes y comunidad, así como un posicionamiento crítico asumido por los docentes acerca de su papel en la comunidad, son dos condiciones que, de acuerdo con la investigación realizada, destacan en la construcción de este tipo de experiencias y han hecho posible resignificar el papel de la escuela y potencializar cambios en la región.

1.3.3. Las sedes: posiciones, disposiciones y fronteras al interior de las escuelas telesecundarias

En la región intercultural se ubican las diez escuelas telesecundarias que interactúan en espacio-tiempo, cada una de éstas cuenta con sujetos que establecen relaciones en su *carácter rutinizado de la vida diaria* (Giddens, 2011), instaurando relaciones específicas que permiten distinguir los diferentes espacios vividos a partir de la co-interacción que ocurre con los inter-sujetos colectivos. Las sedes son susceptibles de presentar regionalización interna en consideración de las posiciones, disposiciones y fronteras tanto sociales, que sus sujetos construyen y establecen en la interacción diaria, como simbólicas, e incluso físicas dadas sus características de infraestructura y geográficas, dotándolas de elementos particulares que las caracterizan y que permiten agrupar a sus sujetos dentro de cada escuela a partir de sus filiaciones, y de sus rasgos empáticos y apáticos que derivan de su ideología, hábitos, *praxis* y tomas de postura que configuran culturas en las escuelas e instauran el espacio vivido.

El espacio vivido sucede en contextos de interacción. En cada una de las sedes se establecen aulas (salones de clase) para cada grado escolar en los que se desempeñan y desarrollan las labores académicas, las cuales las vinculamos con el concepto de estaciones de Hägerstrand (citado en Giddens, 1995) como lugares de parada, pero discrepamos al considerar que la movilidad física de sus agentes se suspende en ella, por el contrario consideramos que la actividad emocional, cognitiva, afectiva, autoritaria, normativa, punitiva, etc., puede tornarse incluso más parsimoniosa en cada aula o por el contrario

incluso más dinámica que la sede misma reflejándose en las interacciones y relaciones que se suscitan entre docentes y estudiantes. Lo anterior nos permite considerar a los salones de clase, pasillos de las instituciones, plazas cívicas, etcétera, morados por sus sujetos como microsedes, éstas integran la sede en su totalidad mediante múltiples relaciones que se suscitan, en sus vínculos, en sus aislamientos, en sus intersecciones y sus confrontaciones. En las microsedes, por ejemplo las aulas de clase, se establecen relaciones entre los profesores y sus estudiantes al ser el espacio por antonomasia en el cual se desarrolla el currículo (cabe aclarar que no es el único ni debe serlo) para la implementación de la RIEB 2011, es un espacio hegemónico o compartido y de acuerdo con Giddens (2011, p. 155):

el <<estar juntos>> de la copresencia exige medios que permitan a los actores <<coincidir>>... comunidades de elevada disponibilidad de presencia, en todas las culturas hasta hace sólo cien años, eran grupos de individuos que se encontraban en estrecha proximidad física unos de otros (...) una distancia grande en el espacio significaba siempre una distancia grande en el tiempo (...)

En estos espacios docentes y estudiantes interactúan en la vida académica cotidiana y cada uno impregna en su actuar anhelos, frustraciones y carencias. Irrumpe una constante tensión y reacomodo entre la política educativa, los planes y programas de estudio, el currículo escolar y los sujetos que la viven, al mismo tiempo que entran en juego las *regiones anteriores y posteriores* (Giddens, 2011) que cada uno de los sujetos pone en juego o guarda en los encuentros en las microsedes:

en modo alguno coincide con una división entre el cercamiento (encubrimiento, ocultación) de aspectos del propio-ser y la exposición (revelación, divulgación) de estos. Ambos ejes de regionalización operan en un plexo complicado de relaciones posibles entre sentido, normas y poder. Es evidente que las regiones posteriores suelen constituir un recurso sugestivo que tanto los poderosos como los menos poderosos pueden utilizar reflexivamente para sustentar una toma de distancia psicológica entre su propia interpretación de procesos sociales y las interpretaciones prescritas por normas <<oficiales>> (p. 158).

En este sentido se presenta en las escuelas telesecundarias múltiples exposiciones del ser y estar en las relaciones que se suscitan en su interior; algunas de estas posibilidades son, docentes en relación con sus estudiantes que operan la política educativa, planes y programas de estudio que conforman el currículo escolar y las reformas educativas sin cuestionarlas, absortos por su prescripción; otros que la critican y analizan efectuando adecuaciones o estableciendo criterios propios de educación al enfrentarse a cánones

impuestos de los cuales no están convencidos o creen; otros más son indiferentes y actúan con una lasitud pedagógica expresando “el gobierno hace como que me paga y yo hago como que trabajo”; de lo anterior se desprende un juego entre lo institucional e institucionalizado.

1.3.4. Configuración de experiencias en el espacio vivido

En la región se construyen experiencias, sentidos y significados de lo vivido, a partir de las relaciones que establecen sus sujetos regionales. De acuerdo con Bataillon (1993) cada individuo y cada grupo social concibe permanentemente varios espacios en los que se identifica por lo que la calidad del conocimiento espacial varía mucho de un sujeto a otro, para unos representa puntos aislados, lugares de trayectorias intermitentes y rotas, para otros un espacio continuo con significados presentes a lo largo de lo vivido en un ambiente y contexto, otro más lo pueden referir como una red de significados interconectados; cada grupo de sujetos en la región presenta una concepción diferente del espacio que vive, de los significados que crea y de sus sentidos.

La construcción y configuración de espacios vividos en la práctica escolar supone que ese espacio configurado, regional, está constituido en tramas que compaginan causas y relaciones naturales con pretensiones y hechos sociales, a dicho espacio le corresponde una construcción de significados por su utilidad, por el placer que genera o por lo desapacible de la experiencias, creando un cúmulo vivencial que se acumula en el bagaje de los sujetos, el cual se incorpora a la trama en las sendas de vida que despliegan los inter-sujetos en la región (Gómez Rojas, 2001). Dicha trama es vivida de forma diferente dependiendo de la posición social que se ocupe en la región donde confluyen estudiantes, docentes y comunidad en general y de las vivencias así como experiencias que cada una de las sedes procura.

Los espacios vividos configuran prácticas cotidianas, las cuales encarnan actividades penetrantes, de discriminaciones, destrezas cognitivas, motoras, afectivas, emocionales, sentimientos, aprendizajes y procesos de socialización que paulatinamente instauran culturas escolares. En la región se establecen impresiones, sensaciones e ideas con base en las relaciones que se instauran desde las experiencias vivenciales que cada telesecundaria

crea. Se construye un puente del hombre a la región y de la región al hombre, a partir de las percepciones y sentimientos que generan las vivencias humanas (Ramírez, 2007).

1.3.5. El mundo de vida educativo regional

Los espacios que hemos referido en la región conforman el mundo de vida, en éstos se crean, construyen, significan y re-significan experiencias vivenciales a partir de las relaciones docentes, estudiantes, comunidad y padres de familia que las escuelas telesecundarias establecen y que son susceptibles de ser analizados. Este mundo de vida educativo corresponde a procesos particulares que en él acontecen con base en sus elementos sociales, culturales, políticos, económicos, geográficos, históricos, entre otros, que se interrelacionan y confrontan en la cotidianidad.

Los sujetos que lo habitan generan y construyen narrativas compartidas y/o diferenciadas que dan vida al mundo educativo, es decir, sus relatos desde sus experiencias vividas permiten distinguirlos y agruparlos ya que evidencian sus criterios de pensamiento, de vida, sus sentimientos, emociones, hábitos, prácticas, creencias, consumos, preferencias y aprendizajes que se despliegan en la región a través de sujetos en relación que crean un espacio vivido. ¿Cuáles son estas narrativas que se construyen desde la escuela en la región?

El mundo de vida educativo representa un escenario complejo en el cual al menos se pueden identificar cuatro elementos que lo componen, esto son:

- El espacio vivido
- El cuerpo y su percepción-representación en el espacio
- El espacio inter-relacional
- La temporalidad en la región.

El espacio vivido

“Podemos decir que nos convertimos en el espacio en el que estamos”
(van Manen, 2003, p. 120)

El espacio vivido en cada una de las sedes representa la dimensión donde se expresan el sentido, los sentimientos, las emociones, los aprendizajes, los diálogos, los conflictos y tensiones que a su vez configuran su naturaleza que dota a la experiencia específica, vivida, de valor (sentido o sentidos) y significado(s), o por el contrario sin sentidos. El espacio vivido deviene en experiencias de aprendizaje. ¿Cómo viven los sujetos la escuela?, ¿qué provocan esas vivencias escolares en la región?, ¿cuáles son las experiencias que sus sujetos en la región consideran valiosas?, ¿qué han implicado estas experiencias?

El cuerpo y su percepción-representación espacial

Las manifestaciones del cuerpo en la región son percibidas e interpretadas por los sujetos culturalmente diferenciados que habitan contextos híbridos de maneras diversas a partir de sus procesos de socialización en los cuales la subjetividad individual y colectiva los enmarca. Las expresiones corporales en el espacio regional se han establecido desde los procesos culturales y en los elementos de poder, normativos, disciplinarios, en la disposición espacial de los muebles y aulas en las escuelas, propios de la escuela tradicional; las manifestaciones corporales corresponden tanto a la movilidad corpórea, posturas y trayectos, como al uso de vestido y atuendos propios de la región que también se ven implicados al momento que los sujetos entablan relaciones en expresiones que generalmente responden a procesos inconscientes a partir de lo que el sujeto siente y de sus emociones los cuales se reflejan en la corporalidad. Al respecto Bourdieu (citado en Dreyfus, 2002, p. 27) menciona que

los principios encarnados (...) se sitúan fuera del alcance de nuestra conciencia, y por ende, no pueden ser tocados por transformación voluntaria, deliberada, ni siquiera pueden ser explicitados; nada parece más inefable, más incomunicable, más inimitable, y por lo tanto, más precioso que los valores a los que se les ha dado cuerpo, encarnados mediante la transubstanciación lograda por la persuasión oculta de una pedagogía implícita, capaz de infundir toda una cosmología, una ética, una metafísica, una filosofía política, mediante mandatos aparentemente tan insignificantes como “párate derecho” y “no sostengas el cuchillo con la mano izquierda”.

El espacio inter-relacional

Uno de los componentes principales en las sedes corresponde a lo ontológico, es decir, a la constitución de las escuelas como sedes a partir de sujetos que son y están en relación. Las inter-relaciones que se suscitan en las telesecundarias y comunidad detonan la proximidad de los sujetos regionales o por el contrario su distanciamiento y confrontación, mismos que integran regiones vivenciales y son expresados de maneras diversas. El espacio inter-relacional constituye una dimensión esencial poco reflexionada y profundizada en las escuelas para vincularla a la práctica diaria a partir de la acción de sus actores y de situaciones espontáneas que acontecen en las aulas. Las maneras de relacionarse promueven u obstaculizan las posibilidades de cambio en las escuelas telesecundarias y la región.

La temporalidad en la región

El tiempo en la región intercultural HUSANCHA se vincula al tiempo subjetivo de los sujetos y que dista del tiempo institucionalizado desde la visión industrial/empresarial trasladada a la escuela, en el currículo, en los procesos y ritmos de enseñanza-aprendizaje. El espacio temporal es vivido de manera diferente por cada una de las sedes a partir de las experiencias de aprendizaje que en cada una de ellas se promueve y se practica así como de las características de sus sujetos. El sentido temporal-espacial configura desde la subjetividad de sus sujetos el disfrute, gozo y recreación del aprendizaje a través de la pérdida de la percepción temporal-espacial y el deseo de la continuidad de la experiencia escolar de aprendizaje o por el contrario la angustia y el fastidio del tiempo vivido. La temporalidad regional se encuentra fuertemente vinculada también a los procesos culturales, al sentido de la distancia y tiempos de cultivo, de recorridos geográficos que los sujetos regionales conocen y asignan como ejes de sentido en sus costumbres, tradiciones y festividades, generalmente en oposición al tiempo regulado por la escuela.

CAPÍTULO II

CO-CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA REGIÓN. LOS SENDEROS EMERGENTES EN LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se esbozan los elementos que permitieron realizar esta investigación de manera conjunta con los sujetos regionales, a través del establecimiento de senderos que fueron emergiendo a lo largo del proceso de indagación, con la finalidad de develar las experiencias escolares significativas susceptibles de incidir en el cambio social regional. Estos senderos sirvieron como guías heurísticas que hicieron posible el cruce teórico, empírico, interpretativo e inter-experiencial en diversos espacios y momentos comprendidos en el período que va de febrero de 2013 a octubre de 2015.

La investigación realizada nos posiciona en un enfoque fenomenológico-hermenéutico y una metodología cualitativa de corte narrativo socio-crítico que aspira a ser transdisciplinaria. Es desde este posicionamiento que fue posible descubrir los significados que construyen los sujetos en la región intercultural a partir de las experiencias escolares que se configuran en las telesecundarias y que afectan las relaciones que establecen estudiantes, docentes, padres/madres de familia y comunidad (inter-sujetos colectivos) en la región.

Consideramos que una de las finalidades primordiales de la investigación social en general, y para este caso particular la que se refiere al campo educativo, es detonar la transformación social y política para generar procesos de cambio regional que modifiquen las prácticas educativas, actitudes, hábitos, concepciones de escuela... a partir de los conocimientos originados de la misma y de la reflexión colectiva, dialógica y participativa que pueda provocarse con los co-investigadores; por lo antes expuesto cuestionamos las finalidades del paradigma hegemónico positivista de investigación que sostiene la separación tajante entre el investigador y los sujetos que se investigan, asumiendo, en cambio, una epistemología construccionista, así como un compromiso social, ético/moral, político y axiológico de parte del investigador, en el que basa las decisiones teóricas y

metodológicas que permiten el avance de la investigación y su conclusión. La necesidad de construir un conocimiento de tipo transdisciplinario llevó al reconocimiento de los diversos saberes y conocimientos que se construyen en la región y dan sentido a lo que pasa en las escuelas, de ahí la necesidad de incorporar las diversas voces de los actores escolares y de tenerlas en cuenta al momento de interpretarlas haciendo uso de marcos teóricos y conceptos provenientes de diversos campos disciplinarios, reconociendo que, en ocasiones, estos marcos resultan insuficientes para explicar la realidad educativa regional.

A lo largo de este capítulo se describen los senderos de la investigación y la forma en que fueron caminándose. Esto último se refiere a las fases que siguió la indagación una vez que se acordó el acceso del investigador a las escuelas. La primera fase corresponde al reconocimiento de experiencias escolares significativas narradas por estudiantes tsotsiles, tseltales y mestizos, quienes durante el ciclo escolar 2013-2014, cursaban el tercer grado en diez escuelas telesecundarias distribuidas en la región intercultural HUSANCHA; la segunda fase, profundiza el trabajo efectuado con los docentes nombrados y referidos por los estudiantes en sus relatos, y con sus padres de familia; la tercera fase, muestra la labor realizada a través del grupo de discusión con profesores; finalmente, en la cuarta fase, se presentan las interpretaciones derivadas de las experiencias escolares. Se cierra este capítulo con un apartado en el que el investigador pone al descubierto su propia transformación.

2.1. DEFINICIÓN DE LOS SENDEROS

El debate entre ciencias naturales y sociales ha suscitado numerosas controversias a lo largo de la historia. En las ciencias sociales, se reconocen los orígenes del positivismo en Auguste Comte quien establece la ciencia y filosofía positiva, razonamiento lógico que hasta nuestros días y a pesar de diversas críticas ha subsistido y es practicado. En el debate referido las ciencias sociales han emprendido una lucha afanosa en busca de su legitimación buscando la mejor comprensión de los procesos subjetivos que los sujetos crean y recrean a partir de la interacción con los otros y de los fenómenos vividos en su transitar en la vida diaria. Desde la óptica del pensamiento positivista se buscó introducir los métodos y la exactitud de las matemáticas al estudio de la filosofía, considerando que esto la dotaría de verdad, validez y credibilidad, de manera que podría explicar de forma universal y totalizante la realidad, manteniendo al margen las creencias, significados,

valores, actitudes, posicionamientos e ideologías de las personas, de tal manera que no podía existir otro genuino conocimiento más que el de la ciencia positiva, este fue uno de los intereses del Círculo de Viena (Sandín Esteban, 2003). La investigación positivista centrada en una metodología de tipo cuantitativo que pretende la objetividad da explicaciones causales, causa-efecto. Las experiencias y vivencias de los sujetos como seres, que son y están, desbordan la relación anterior.

En la empresa analítica-crítica desplegada por las ciencias sociales se da cuenta que el positivismo ponderado por las ciencias naturales resulta insuficiente para comprender e interpretar los fenómenos sociales que acontecen, ya que estos posicionamientos tienden a la reificación de los mismos, recibiendo severas críticas principalmente a su principio formalista-nominalista, monismo metodológico, explicación causal, objetividad e independencia sujeto-objeto, ausencia de valores, universalidad de la teoría y distinción entre contexto de descubrimiento, contexto de validación y contexto de aplicación (Sandín Esteban, 2003). Estos principios celebrados o criticados, por algunos seguidores, se aprecian en las obras de investigación que han suscitado debates epistemológicos, así como propuestas diferentes a lo largo de la historia; de acuerdo con Chalmers (1982) podríamos señalar el inductivismo ingenuo, el falsacionismo, los paradigmas de Kuhn y los programas de Lakatos y Feyerabend.

En las controversias señaladas a *grosso modo* a lo largo de la historia de la ciencia se fue gestando en épocas más contemporáneas un posicionamiento que retomamos para la presente investigación situándola en una perspectiva epistemológica ubicada en un paradigma (tomando el concepto de Kuhn, 1975 y la connotación que le da Esteban Sandín, 2003) interpretativo-crítico, bajo el paraguas de la metodología cualitativa que recupera el valor de la experiencia a través de prácticas cotidianas en las relaciones entre sujetos que se establecen en la región de estudio para detonar el cambio escolar; es necesario analizar no solamente lo que se ve, sino también lo que los participantes dicen respecto de sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, para tratar de comprender a las personas tomando como referencia a ellas mismas, sus desilusiones, fracasos, vacíos y ambiciones (Durán Ramos, 2010).

En la vida cotidiana de las escuelas telesecundarias, los diferentes sujetos presentes en la región establecen diversas prácticas y relaciones que llegan a considerarse como

imperceptibles o normales y las cuales constituyen el sentido común o mundo de la vida; de lo anterior se desprende la necesidad de conocer los significados que construyen los sujetos regionales a partir de lo que ocurre en las escuelas telesecundarias. De acuerdo con Schutz (1995) las investigaciones en ciencias sociales dan cuenta de los sentidos que los sujetos construyen en la vida cotidiana:

los hechos, sucesos y datos que aborda el especialista en ciencias sociales tienen una estructura totalmente distinta (...) tiene un sentido particular y una estructura de significatividades para los seres humanos, que viven, piensan y actúan dentro de él. Estos han preseleccionado y preinterpretado este mundo mediante una serie de construcciones de sentido común acerca de la realidad cotidiana, y esos objetos de pensamiento determinan su conducta, definen el objetivo de su acción, los medios disponibles para alcanzarlo; en resumen, los ayudan a orientarse dentro de su medio natural y sociocultural y a relacionarse con él. Los objetos de pensamiento construidos por los expertos en ciencias sociales se refieren a los objetos de pensamiento construidos por el pensamiento de sentido común del hombre que vive su vida cotidiana entre semejantes, y se basan en estos objetos (p. 37).

Los docentes de telesecundaria establecen relaciones con sus estudiantes y habitantes de la comunidad en su trabajo cotidiano, formas de interacción que interesa conocer para comprender su proceder como sujetos situados y confrontados con procesos culturales. En el aula convergen y divergen puntos de vista y significados culturales, pero su efecto no acaba en las cuatro paredes, sino que fluye hacia las familias de los estudiantes y hacia la comunidad y la región. Ahí radica la importancia del análisis de estos procesos que configuran culturas escolares a nivel regional. Cada uno de los sujetos que se encuentran, de alguna manera (como docente, como estudiante, como padre de familia, como autoridad) en las escuelas telesecundarias ubicadas en la región intercultural HUSANCHA, vive experiencias que conectan los significados de su cultura con los de otras, y estos dotan en su actuar de un sentido que trasciende las aulas. Para comprender esto es necesario acceder a la experiencia humana (Ayala Carabajo, 2008), identificando cuáles son las experiencias significativas que resultan de las relaciones que establecen docentes, estudiantes y padres de familia de las escuelas telesecundarias ubicadas en la región.

Esta investigación se ubica en la tradición interpretativa o fenomenológica-hermenéutica (Esteban Sandín, 2003), en tanto busca comprender los significados que se construyen en los espacios compartidos por los sujetos educativos de la región HUSANCHA. Guba y

Lincoln (2012) consideran que este es un paradigma pospositivista en tanto supera los planteamientos del positivismo, mientras que van Manen (2003) precisa que la fenomenológica hermenéutica es una ciencia humana dedicada al estudio de los significados vividos o existenciales, de tal manera que procura su descripción e interpretación hasta cierto grado de hondura a partir de la naturaleza de la experiencia vivida; por su parte, Ayala Carabajo (2008) al exponer las nociones fundamentales de epistemología y pedagogía de la propuesta de van Manen afirma que el interés de la investigación de este tipo se orienta hacia el sentido e importancia pedagógica de los fenómenos vividos cotidianamente que acontecen en la región intercultural.

Desde este posicionamiento la realidad es entendida como una construcción social que adquiere significado para quienes la viven y, por ello, es necesario deconstruir las posturas tradicionales y positivistas de la investigación que cosifican a los sujetos, las cuales han orientado tanto resultados como la toma de decisiones en educación con base en propuestas universales que no corresponden a las realidades diversas, múltiples y complejas que se viven en las diferentes regiones de México y del mundo. Desde una mirada interpretativa es preciso proponer enfoques de investigación emergentes que procuren la comprensión, interpretación y crítica de los fenómenos vividos en la cotidianidad, de los significados y de la subjetividad de los sujetos que dan vida a los procesos regionales para orientarnos al cambio regional educativo. Por ello se considera necesario efectuar un análisis profundo, reflexivo y crítico centrado en la interpretación de los mismos para atender e intervenir de manera certera y eficaz en los procesos educativos, *sui géneris* en Chiapas y en México.

En concordancia con el enfoque epistemológico construccionista de la investigación se desarrolla una perspectiva metodológica cualitativa que permite la comprensión de los fenómenos socioeducativos. Sandín Esteban (2003) considera a la investigación cualitativa como un proceso activo, sistemático y riguroso de búsqueda dirigida, en la cual se toman decisiones respecto a lo investigable en el campo de estudio, con una orientación hacia la comprensión, la transformación y optimización así como a la valoración y toma de decisiones para la comprensión de los fenómenos vividos.

2.1.1. Sendero transdisciplinario

La transdisciplina desborda el pensamiento lineal y positivista que se ha instaurado en las ciencias desde los cánones disciplinares de las ciencias exactas reduciendo las posibilidades de comprender, interpretar y transformar la realidad. Con esta investigación se aspira a contribuir en la consolidación de un enfoque transdisciplinario para los estudios regionales que propicie la ruptura con este paradigma y con perspectivas epistemológicas derivadas del mismo, por lo que es imprescindible voltear la mirada a una nueva concepción de ciencia que transite de lo disciplinar y multidisciplinar, donde se encuentra anclada, hacia lo interdisciplinar para llegar a robustecer la investigación transdisciplinaria.

Respecto al enfoque interdisciplinario, García (2007) argumenta que supone la integración de las diferentes disciplinas, economía, ciencias sociales, biología, matemáticas, etc., para la delimitación de una problemática y su abordaje, lo que figura concebir cualquier centro de interés como un sistema de elementos inter-definidos o en inter-relación (p.e. para el caso que nos ocupa algunas dimensiones son la política educativa, historia, economía, estudios culturales, pedagogía, ciencias sociales, geografía, etc.) y cuyo estudio requiere de la coordinación de enfoques disciplinares integrados en un enfoque común para problemáticas de sistemas complejos.

No obstante lo anterior, se requiere ir más allá en los procesos de indagación desarrollando investigaciones que permitan el tránsito de un nivel empírico-instrumental a un nivel filosófico y de acción. En este sentido recuperamos la perspectiva de Gibbons *et al.* (1997) quienes reconocen que la investigación está destinada a atender los problemas que se viven en la sociedad y, por ello, debe responder a las necesidades de los grupos sociales, con quienes los investigadores deben estar en contacto, por lo que se promueve el trabajo colaborativo, en redes sociales y de comunicación.

La legitimación del conocimiento producido requiere del reconocimiento y utilidad que brinden los resultados de las investigaciones a las personas para mejorar sus condiciones de vida y con miras al sostenimiento de éstas en el futuro. De este modo, la perspectiva transdisciplinaria va más allá del conocimiento científico disciplinario y de aquel que se produce alejado de los ámbitos en que se pretende aplicar, así también ofrece la posibilidad

de reconocer una multiplicidad de saberes locales y tradicionales que la ciencia ha desplazado y que, sin embargo, se encuentran presentes y marcan la existencia de las personas.

Algunas de las recomendaciones que sugieren Gibbons *et al* (1997) para consolidar la investigación transdisciplinaria son que los procesos de indagación no deben reducirse a visiones disciplinares estudiados desde una sola lógica que escinde y constriñe notablemente la realidad, por el contrario deben procurar la interacción entre disciplinas y actores durante todo el proceso en que se está realizando la producción del conocimiento, asegurando la responsabilidad social del mismo; en este sentido destaca la producción de un conocimiento útil, no alejado de la realidad, que permita la aplicación en su contexto y brinde respuestas que satisfagan no solamente a una disciplina, y tampoco únicamente a los investigadores sino a las personas que serán beneficiadas de estos conocimientos, por lo que deben ser reconocidos y apreciados por ellos como válidos y útiles.

Siguiendo a los autores, la transdisciplina también debe considerar una riqueza plurimetodológica y pluridisciplinar. Los procesos transdisciplinarios que se desarrollan en esta investigación son contextuales, y crean sus propias estructuras teóricas singulares, métodos de investigación y modos de práctica, estableciendo lazos de comunicación de resultados no solamente por las vías institucionales, sino buscando mecanismos para que lleguen a los sujetos participantes; consideramos que esto último representa un elemento muy importante para detonar procesos reflexivos, críticos, actitudinales y de acción orientados al cambio educativo en la región. Este tipo de indagaciones se difunde en el mismo proceso de producción.

Con base en estos planteamientos se considera a la transdisciplinariedad como dinámica, permitiendo abordar problemas en movimiento y en diferentes contextos y en correspondencia con un movimiento que va más allá de las estructuras disciplinares para la construcción del conocimiento, lo que se aprecia en la manera de desplegar los recursos y en las formas en las que se organiza la investigación, se comunican y se evalúan los resultados.

Desde la transdisciplina, la interpretación de los fenómenos atraviesa diferentes disciplinas, además ofrece guías heurísticas y hace posible la interpenetración mutua de epistemologías

disciplinarias. La transdisciplina emerge como resultado de la insatisfacción e incluso la crisis de los paradigmas de indagación anclados desde el pensamiento moderno, positivista, que separan estrictamente la realidad y han provisto escasa solución a las problemáticas sociales al constreñir el conocimiento a un ámbito de acción con base en teorías únicas, cerradas y omnipoderosas. En los contextos transdisciplinarios son cada vez menos relevantes las fronteras disciplinarias.

Max Neef (2004) propone que este movimiento trepidante en las ciencias se inicia al superar miradas disciplinares *empíricas*, distantes y ajenas unas de otra, que en su colaboración integran un *nivel pragmático*, por ejemplo, conformación de áreas como ingeniería, arquitectura, agricultura, medicina, etc.; sobre este nivel descansa un eje *normativo* que considera la planificación, políticas y diseño de sistemas sociales, entre otras cosas; finalmente en la parte alta de lo que puede considerarse una pirámide (Figura 5) se encuentra el *nivel valórico* que comprende la ética, moral, teología y filosofía, entre otras. A este último nivel es el que se aspira llegar en los procesos de conocimiento e indagación.

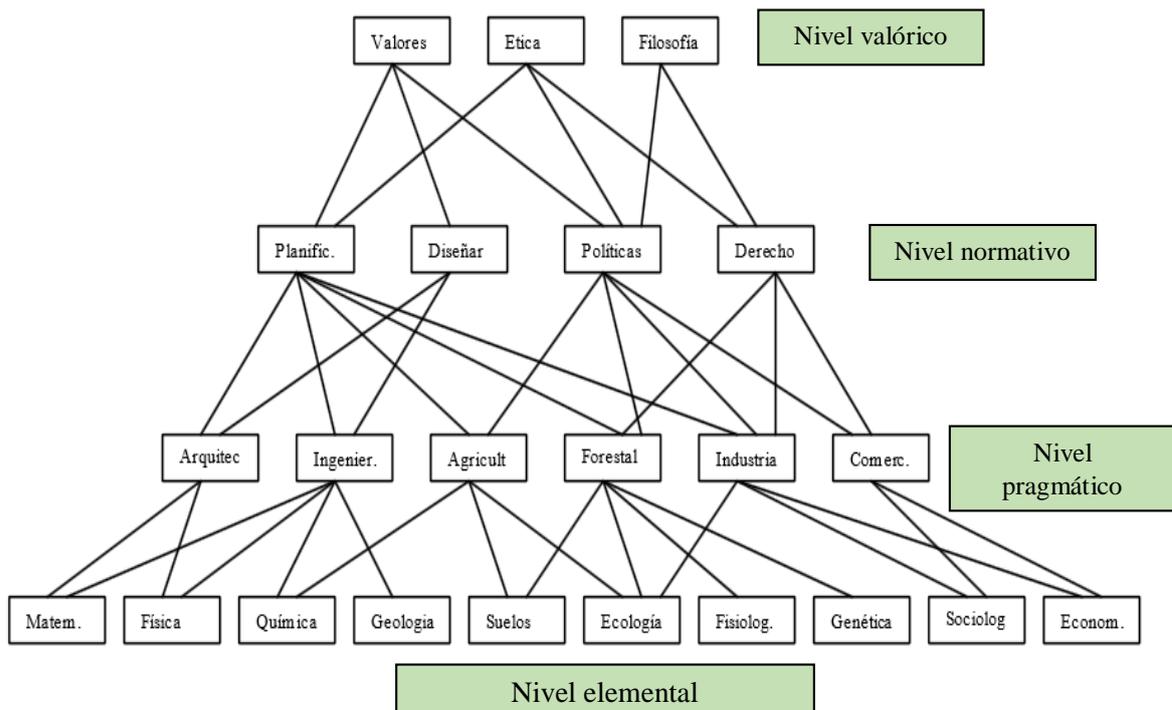


Figura 5. La trans-disciplina y algunos de sus niveles para la comprensión de la realidad. Tomado de Max Neef (2004) con algunas adecuaciones.

Así situamos a la investigación en la línea transdisciplinaria en el estudio de las experiencias significativas en la región a partir de los sentidos y significados generados en las relaciones docente, estudiante y comunidad, al considerar la unidad del conocimiento en sus dimensiones, *material, biológica y espiritual, ética y estética* (Nicolescu, 1996), lo que indica lo que está entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina, para una nueva comprensión de la realidad desde la complejidad en los estudios regionales.

Por lo anterior, la pirámide de cuatro niveles que plantea Max Neef para la trans-disciplina es trasladable a la presente investigación; el autor refiere a lo que existe, para este caso algunos ejes son, historia, pedagogía, ciencias sociales, política, economía, derecho, cultura, conflicto, etcétera; el segundo nivel lo que somos capaces de hacer, aprender, dialogar, enseñar; el tercer nivel se refiere a lo qué es lo que queremos hacer: cambio escolar, formar, transformar, plantear políticas; y finalmente, en el nivel superior se ubica lo que podríamos realizar o cómo hacer lo que queremos hacer a través de asumir una postura axiológica, ética y filosófica.

2.1.2. Sendero crítico

A todas luces es necesario detonar procesos de indagación que con sentido crítico-reflexivo cuestionen los *paradigmas* (Kunh, 1975) hegemónicos en los cuales la investigación ha descansado a lo largo de la historia con base en profundas interrogantes acerca de las características de nuestro objeto de estudio, ¿qué investigamos?, ¿cómo lo hacemos?, ¿qué sentido tiene lo que indagamos?, ¿para qué lo hacemos? Así como los criterios de validación y legitimación de la misma. Esta reflexión a partir de algunos de estos cuestionamientos permite develar-nos el sentido e intencionalidad de la investigación que emprendemos en lo educativo o en la dimensión de interés que él o los investigadores planteen.

Sin duda, el propósito central en el campo de la educación en los procesos de investigación es detonar el cambio educativo que provoque la transformación social a partir del conocimiento generado; se busca que la indagación permita el desarrollo de comportamientos, actitudes, acciones y conocimientos que provoquen dichos ejes centrales mediante la transformación y búsqueda del perfeccionamiento de la *praxis* del profesorado

al establecer una conexión potente entre el conocimiento y la acción en el campo de desempeño, es decir entre la teoría y la práctica. De acuerdo con Elliott (1990) el conocimiento generado en las indagaciones debe buscar incesantemente generar procesos reflexivos que cambien la práctica misma. Lo cual supone una ruptura epistemológica y paradigmática de dimensiones históricas que inciten la posibilidad, la creatividad, lo humano y a la vez científico.

Así, la investigación emergente reconoce la posibilidad de visibilizar individuos y colectivos históricamente olvidados, marginados, socialmente deprimidos... en sí, invisibilizados, por un sistema político-económico hegemónico que no considera el protagonismo de éstos para detonar el cambio socialmente significativo. A partir de esto se han aceptado, legitimado y generado continuamente tanto proyectos de investigación como programas educativos que sirven para oficializar el pensamiento instrumental, sistemático y alejado de las realidades regionales que responden a intereses neoliberales; estos posicionamientos han dificultado las posibilidades de mejorar las condiciones sociales que se viven en los diferentes contextos debido a que se ha optado, desatinadamente, por hablar de los sujetos pero sin conocerlos, sin escucharlos, sin situarlos social, cultural e históricamente, diseñando instrumentos *a priori* para ellos y estableciendo una escisión entre quien investiga y la realidad investigada. La investigación y la ciencia tradicional han buscado y se han posicionado desde procesos totalizantes, absolutos y omnipoderosos. ¿Por qué no proponer otras maneras de diseñar, crear e intervenir en los procesos de investigación?

La investigación que emerge al asumir un posicionamiento disidente del tradicional, que comprende desde el diseño flexible pero riguroso hasta las maneras de relacionarse con los sujetos, comprensión/interpretación de las unidades de significado, comunicación, procesos de devolución, de participación mutua, implicación y compromiso, permite la generación teórica y acción práctica que atisben las posibilidades de concebir y de hacer ciencia de manera diferente así como de dar pasos hacia un paradigma socio-crítico-interpretativo que diverge del propuesto por la estructura vertical.

El cambio educativo potencia sus posibilidades de transformación desde la investigación a través de indagaciones que conciban las relaciones humanas interculturales en un mundo cada vez más heterogéneo, caótico e impredecible, es decir un mundo posmoderno en

donde ocurren procesos entre seres en relación, seres con historias de vida, con cosmovisiones diferenciadas o resignificadas, que habitan contextos híbridos, seres con deseos de cambio, con múltiples carencias. Ante este panorama la investigación y la escuela han permanecido absortas.

No obstante el cambio de paradigma de pensamiento hacia otro holístico y transdisciplinario no es súbito, sino reflexivo, paulatino, vivencial, práctico y consciente, y en su trayecto se enfrentará a múltiples obstáculos que merecen la pena franquear para plantear y concretar otras posibilidades de mundo a través de la participación colectiva. Ante estas vicisitudes es crucial el papel del investigador al auto-aprender y aprender de los otros en los espacios regionales que transita en su búsqueda por develar los significados de los sujetos, lo cual permite una nueva concepción de hacer investigación como seres que son y están en relación, en construcción y con posibilidades de conocer-se y transformar-se.

La investigación desde una nueva perspectiva centrando su esencia en la comprensión de los fenómenos vividos y significados para el cambio socialmente significativo puede considerar algunos ejes que en seguida presentamos como luces de apertura hacia otras posibilidades de investigar y que forman parte de un proyecto mayor, esencialmente humano y colectivo, que es urgente iniciar tomando distancia únicamente de los fines capitalistas y de la razón instrumental que históricamente se han promovido y cuyos efectos hemos padecido.

2.1.3. Sendero metodológico

En los procesos de indagación es necesaria la *construcción del objeto de estudio* y, en el caso de esta investigación, se construyó una estrategia metodológica que se aleja de posicionamientos apriorísticos y etnocéntricos. La indagación siguió un sendero con un sentido deconstructivo del saber y el poder, evidencia maneras no tradicionales del ser y estar investigando y de la investigación misma girando en torno a los conceptos de esperanza, posibilidad y cambio, los cuales se tuvieron en cuenta durante todo el proceso *la vigilancia epistemológica* y el rigor en la misma (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 2011) para la recolección e interpretación de datos confiables y que realmente emerjan de los significados que los sujetos construyen y no reflejen creencias, aspiraciones y presupuestos unilaterales del investigador; lo anterior además de legitimar los procesos de

indagación en sus dimensiones de fiabilidad, validez y credibilidad desde miradas alternativas permiten conocer a profundidad las maneras de intervención para mejorar las condiciones existentes.

En el sendero metodológico confluyen las dimensiones epistemológica, social, de construcción del objeto, teórica, ética-moral, política, axiológica y ontológica, las cuales explican la posición que asume el investigador. A continuación se explican cada una de estas dimensiones, las cuales hicieron posible la realización de la investigación.

- **Epistemológica:** La dimensión epistemológica constituye la manera en la cual en primera instancia el investigador percibe y concibe la realidad, derivándose y manifestándose en varios de los ejes que se mencionan a continuación, en la construcción del estudio, en su diseño flexible, en su comunicación y en la manera que interviene. Ésta representa un punto de inflexión del cual se desprende el eje guía de la indagación. Este eje se vincula consciente o inconscientemente a los elementos biográficos del investigador, al momento histórico-social que vive, a su bagaje teórico, pero sobre todo al experiencia-vivencial, a su trayectoria e historia de vida y a las posibilidades de ruptura y tensiones que ha afrontado o afrontó y que mantienen sus posicionamientos o ideologías o los han hecho cambiar y que se manifiestan en la toma particular que cada investigador asume en el proceso de indagación y en la construcción de la misma. La dimensión epistemológica puede ser dinámica y reorientarse a partir de lo que el investigador encuentra en el campo de indagación reclamando otras miradas para percibir la realidad.
- **Social:** Atender las problemáticas sociales de carácter regional representa un buen ejercicio inicial para potenciar las posibilidades de cambio al conocer a fondo y comprender las problemáticas que nos atañen socialmente y que históricamente han sido estudiadas de manera no certera a la realidad o simplemente aún no se ha volteado la mirada hacia ellas; en el primero de los casos es común que sean abordadas por teorías modernas así como colonialistas que reducen la visión reivindicativa y contestataria al desarrollar proyectos de indagación que no corresponden al cambio socialmente significativo y al ámbito regional, sino a los intereses de la estructura. No obstante la investigación en su carácter social debe atravesar todo tipo de contextos y ámbitos, lejanos y cercanos, en los cuales se

puedan encontrar y reconocer las luces del cambio educativo. El sentido social de la investigación posibilita miradas hacia el cambio.

- **Metódo:** Lejos de perspectivas cuantitativas con base en métodos lineales entendidos como pasos prescriptivos optamos por considerar a este eje como el diseño flexible y creativo que permite la construcción del estudio, como preferimos llamarlo; supone la profundidad, lo intensivo contra lo extensivo, la comprensión concreta y sintetizadora del fenómeno posible de ser trasladado a otro u otros ámbitos y el diseño creativo tomando como referentes el rigor-flexible así como la vigilancia epistemológica que hemos referido. La construcción del estudio está íntimamente vinculado a la naturaleza, posibilidades y creatividad del objeto de estudio y a los sujetos que en él se involucran o participan. Una concepción de investigación que supera la investigación cuantitativa, lo lineal, lo positivista, lo *a priori*, por ello se prefiere señalar como construcción del estudio que devela las unidades de significado en un contexto complejo al considerar lo relacional, lo emergente, lo experiencial-vivido que surja desde los sujetos que son y están en relación.
- **Teórica:** En su trayecto el investigador transita por diversas experiencias en el uso que hace de la teoría y al contrastarla con lo empírico o metodológico, por ejemplo, entre otras. Este uso a través de un proceso reflexivo va configurando al investigador y al proyecto que desarrolla, dotándole de sentido tanto a él como a la comunidad científica al comunicarlo. De acuerdo con Buenfil (2007) el investigador hace uso de la teoría en su proceso de indagación a partir de sus concepciones y posicionamiento en la misma, lo que establece la manera en que entiende la teoría y de las implicaciones epistemológicas, ontológicas, políticas y éticas de ésta. Consideramos hacer un uso teórico que permita su re-creación y re-invencción, dejando a un lado principios universales *a priori*, que subyacen en lo positivista; y, por el contrario, establecer vínculos reflexivos con el contexto, las características *in situ*, particulares e históricas de la investigación que se desarrolla. Esto permite, de acuerdo a Buenfil, superar usos ingenuos, rituales, normativos o teoricistas de la misma.

- **Ética/moral:** La dimensión ética/moral del investigador representa un eje transversal para atender eficazmente los dilemas, desafíos, conflictos y conductas éticas en el trabajo de campo que surgen de manera espontánea al irrumpir en los diferentes escenarios culturales de vida cotidiana, al interactuar con los sujetos colaboradores/co-investigadores, en la toma de decisiones al efectuar procesos de interpretación y de comunicación; así como en la valoración ética-moral para atender y desentrañar problemáticas sociales que demandan ser abordadas; se requiere de una ética/moral social que posibilite comprender tanto la importancia, las contribuciones y las necesidades a estudiar desde él o los investigadores para propiciar incluso la construcción de ciudadanía a partir de los fenómenos indagados.
- **Política:** En este eje sobresalen las posibilidades de cambio y transformación individual y colectiva a través de una práctica de investigación honesta, comprometida y responsable del investigador para intervenir en los procesos mediante la toma de conciencia y una postura dialógica-crítica que permita primeramente la interpretación-comprensión para la posterior intervención-transformación de los contextos, de sus sujetos, y de sus prácticas socio-culturales.

La comunicación, la participación, la colaboración, la solidaridad, democracia y autonomía son elementos esenciales de una nueva propuesta de investigación que incluso permite denominar a los colaboradores como co-investigadores, que acompañan, guían, orientan, intervienen en procesos de interpretación y son partícipes de los procesos de indagación. Esta dimensión representa el eje de intervención para abordar las problemáticas en el campo de indagación.

- **Axiológica:** Los procesos axiológicos en la investigación además de representar la toma de decisiones metodológicas antes, durante y después, es decir, en todo momento en la indagación, constituyen el eje de toma de decisiones profesionales y sociales aludiendo a ¿qué investigar?, ¿por qué investigarlo?, ¿cuál es el valor de la investigación?, y ¿de la palabra dicha? Esta dimensión supone decisiones no lineales que emergen del contacto con los otros, en el contexto de estudio, de la puesta en marcha, de las retracciones, de los intersticios que se generan en el contacto con los otros y con el fenómeno a estudiar.

- **Ontológica:** La investigación remite a pensar en seres en relación y que están en relación. Para este caso en particular, docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad. La indagación se inicia incluso antes de entrar en contacto con los sujetos, al pensarlos, al imaginarlos y dibujarlos; se intensifica en la proximidad con ellos, en los diálogos, en el cruce de miradas, en los gestos, en las distancias y cercanías, en los conflictos. Somos seres en relación creadores de sentidos, re-significación y co-construcción a partir del diálogo, del intercambio de la palabra, sujetos co-investigadores e investigadores a la vez.

2.1.4. Sendero dialógico

Desde esta óptica se consideran a los procesos de investigación dialógicos y participativos esenciales para iniciar conjuntamente reflexiones que permitan reorientar el rumbo educativo desde su contexto e incluso posibilitar acciones orientadas hacia el cambio educativo. Son los espacios sociales, históricos, emocionales, críticos, culturales, afectivos, interculturales, de poder... susceptibles de ser transformados, contruidos y/o re-contruidos a partir de seres en relación que se encuentran en los eventos dialógicos que el investigador promueve, detona, diseña, imagina y crea, pero no determina. Lo anterior nos permite concebir a la investigación como un proceso horizontal, democrático y participativo, replanteando la relación entre investigador y participantes de la misma, en la cual ambos se re-conocen, se re-construyen, se re-interpretan, se re-significan, se implican y se relacionan mutuamente estableciendo un vaivén colaborativo y co-investigativo entre *sujeto investigado* y *sujeto que investiga* (Rivas, Hernández, Sancho & Núñez, 2012). De tal manera que todos los sujetos implicados en la investigación nos encontramos en constante aprendizaje.

Así, el investigador adquiere y construye a la vez un nuevo rol o papel como sujeto dentro del espacio social regional en el que interviene, en el cual el punto de la marcha es el diálogo en juego en los diferentes espacios en el que se produce el intercambio mutuo vivencial-experiencial; este inter-cambio dialógico no siempre es regulado por la palabra propiamente dicha, se presenta de muchas maneras con el silencio, con la reflexión, con las pausas, con la escucha, con las posturas del cuerpo, con los gestos y miradas, en espera de encontrar el momento justo de expresarse de forma oral o corporal, para asentir o rechazar.

En el inter-cambio dialógico el investigador y los colaboradores establecen una nueva dinámica en la cual ambos se reconstruyen, se relacionan y posicionan de maneras distintas desde el inconsciente al consciente o viceversa. Cada encuentro representa un espacio creativo-dialógico diferente. Al transformar, redireccionar y reconsiderar el papel del investigador, los roles de los colaboradores de la indagación adquieren nuevas dimensiones que desbordan las miradas positivistas y modernistas de la investigación, centrándose en relaciones simétricas, empáticas y complementarias en las cuales la confrontación y poder epistemológico a través del acto dialógico en las relaciones que se establecen pasan a un plano de intercambio dialógico en el que los colaboradores guían, acompañan, intervienen y orientan la toma de decisiones del investigador en el campo, jugando y transitando de simples informantes, participantes ó colaboradores al papel de co-investigadores; éstos al develar, expresar y opinar, influyen en los procesos reflexivos, en las actitudes, valores, emociones, sentimientos, prejuicios, creencias, conocimientos... del investigador, dotando de un valor discursivo a la palabra del otro, a sus acciones y retroacciones, a sus marchas y contramarchas, a sus distancias y proximidades, a sus vivencias y experiencias, anécdotas e historias.

Esta mirada deconstruye y a la vez cuestiona profundamente las relaciones asimétricas de poder con fines instrumentalistas que la ciencia positiva instauró desde hace varios siglos y que actualmente aún se hace presente, por lo que es necesario iniciar procesos críticos desde el diálogo en la labor de indagación. Se reconoce a la investigación como un proceso de co-construcción donde las miradas poliédricas tienen cabida. Desde la visión tradicional el investigador impone su poder y su saber en el proceso de indagación; por el contrario, desde una postura colaborativa, activa y de co-investigación/co-investigativa los sujetos regionales intervienen de manera directa o indirecta en los procesos de indagación.

Asumimos que las posibilidades de cambio y transformación se construyen de manera continua y permanente en la relación con los otros. Desde este planteamiento se considera a la investigación como detonadora y generadora del cambio socialmente significativo, de mejores formas de vivir, ser, estar y hacer. Lo anterior implica un posicionamiento del investigador posmoderno que considere lo diferente, lo posible, lo parcial, lo específico/particular, además de lo contrahegemónico. En el ámbito educativo el cambio propiciado desde la escuela, a través de la generación de experiencias significativas se asocia, de acuerdo a los resultados de la investigación realizada, con el vínculo

intercultural-afectivo que promueve relaciones recíprocas-horizontales entre los colaboradores; en contra parte de miradas modernistas, totalizantes y universalizadoras que reiteradamente asumen los procesos de indagación y que pierden la visión humanista de la misma. El investigador crea un espacio diferente de los cánones del pensamiento eurocéntrico, situándose epistemológica, política, metodológica y ontológicamente *in situ* en los espacios culturalmente diferenciados que recorre, mediante un proceso permanente de autorreflexión, a partir de las experiencias culturales diversas que aprehende.

2.1.5. Sendero interpretativo

La investigación sigue un enfoque fenomenológico-hermenéutico el cual permite develar los significados que construyen los sujetos en la región intercultural a partir de las experiencias vividas que se configuran en las relaciones cotidianas que establecen estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad (inter-sujetos colectivos). El sendero metodológico, que en las páginas siguientes se aborda, inicialmente llevó a la colección de ciento veinte narrativas, noventa escritas por estudiantes de tercer año de secundaria, y el resto realizadas por estudiantes de primero y segundo grado de educación telesecundaria, así como entrevistas a docentes de las diez escuelas participantes, realizadas con la finalidad de conocer lo que ellos consideran como experiencias significativas de aprendizaje en tanto han trascendido hacia la familia, comunidad y región.

Los habitantes de la región de estudio, procedentes de los pueblos originarios tsotsiles, tseltales además de mestizos, han sido históricamente silenciados al momento de proponer reformas educativas que emanan de un proyecto educativo hegemónico que no toma en cuenta las diferencias regionales. Contra posturas de reificación, técnicas y sistemáticas, en esta indagación se asume un posicionamiento que enfatiza la escucha, el diálogo y el reconocimiento de las personas en su contexto, considerando sus procesos educativos, deseos y necesidades, lo que devela el significado de lo social a partir de las relaciones intersubjetivas que acontecen con los inter-sujetos colectivos, quienes crean el espacio educativo y posibilitan el cambio socialmente significativo⁶ en la región.

⁶ Se refiere como cambio socialmente significativo a aquél que trasciende la subjetividad individual hacia lo colectivo y concreto en un proceso consciente y crítico apegado al contexto y sus necesidades, permitiendo así solucionar problemáticas y otorgándoles a los sujetos sentido de utilidad, mejora y cambio para transformar las condiciones que viven, pertinente, que promueve la ética, los valores humanos, la democracia y la participación social así como la justicia social.

Se procura la interpretación de los significados vividos o existenciales tomando como punto de referencia la naturaleza de la experiencia vivida que los sujetos manifiestan espontáneamente y de forma prerreflexiva, centrando el interés en el sentido e importancia pedagógica de los fenómenos vividos en situaciones reales cotidianas, de tal manera que el mundo regional que habitan los sujetos en su contexto representa un mundo de significados, en el que se crea sentido y significación con base en las interacciones promovidas por la escuela telesecundaria y en la que la comprensión de los significados constituye la manera de vivir en el mundo regional (Ayala Carabajo, 2008; Schutz, 1995; van Manen, 2003).

De lo anterior se desprende que la comprensión de vivir en el mundo no se reduce a una dimensión metodológica de indagación, sino que considera los ejes imprescindibles señalados anteriormente en el proceso de investigación. En su carácter complejo manifiesta el tejido en conjunto de interacciones, acciones, retroacciones, acontecimientos, decisiones y contingencias (Morin, 2007) que moldean el mundo fenoménico y en sinergia configuran una dimensión muy importante, la ontológica, es decir, el ser en el mundo como sujetos regionales que construyen y asignan sentido a la escuela telesecundaria para mejorar sus condiciones de vida y su situación social, caracterizada por la alta marginación y la vulnerabilidad, lo que se refleja en la construcción de nuevos mundos en colaboración, su formación y re-construcción. Por otra parte, esta comprensión también nos arroja una dimensión epistemológica, al conocer, interpretar y comprender el mundo regional, en relación a lo que acontece en torno a los sujetos en la realidad que viven, sus seres y objetos que lo configuran y que posibilitan el vivir y actuar en él del modo en que lo hacen, a partir de las relaciones de convivencia que se instauran en las sedes, las escuelas telesecundarias.

Schutz (1995) manifiesta que solamente captamos ciertos aspectos de la vida diaria, para el caso de la región intercultural solo aquello que representa significado para los estudiantes y comunidad, además de lo que permite a los individuos dar sentido a sus vidas, lo cual posibilita interpretar los significados de estas experiencias que constituyen la base para detonar el cambio socialmente significativo en las comunidades que integran la región intercultural HUSANCHA. En el mundo educativo regional intercultural coexisten diversas regiones experienciales provenientes de sujetos tsotsiles, tseltales y mestizos, que se acercan, distancian o incluso llegan a complementarse, lo cual remite a una reflexión

pedagógica sobre ¿cómo conviven educandos, educadores y padres de familia?, ¿qué es lo que provoca esta experiencia vivencial en cada uno de ellos?, ¿qué es lo que constituye la naturaleza de la experiencia vivida en los sujetos y sus posibilidades de cambio educativo?, ¿qué está fomentando la escuela en la comunidad y la región?

2.2. CAMINANDO LOS SENDEROS

En las siguientes líneas se exponen las fases de la indagación realizadas que permitieron develar las experiencias significativas escolares que han trascendido a la familia, amigos, vecinos, comunidad o región. Estas emergen de manera conjunta con los colaboradores/co-investigadores. Se diseñaron cuatro etapas para tal fin, la primera de ellas correspondió a la identificación de experiencias significativas en las escuelas mediante las narrativas escolares de los estudiantes tsotsiles, tseltales y mestizos; la segunda, refiere al trabajo efectuado con los profesores y padres de familia; la tercera fase evidencia el trabajo dialógico realizado con los docentes a través de un grupo de discusión; finalmente, la cuarta etapa comprende la interpretación de las relaciones que posibilitan las experiencias.

2.2.1. Sujetos co-investigadores

La relación establecida entre el investigador e investigados nos lleva a utilizar la denominación de co-investigadores a lo largo de esta indagación. Esta figura se aleja del paradigma positivista que por mucho tiempo colonizó el modo de producción de conocimientos científicos en busca de la objetividad, la totalización y la universalidad; así como la determinación de explicaciones de tipo causal utilizando metodologías cuantitativas y un razonamiento lógico deductivo.

En el paradigma positivista el investigado ha sido reducido a simple “objeto de conocimiento”, o como proveedor de información (“informante”). Esta mirada instrumental coloca al investigador en una posición de poder y control respecto a sus “informantes” de los que se mantiene alejado. Este posicionamiento del investigador dificulta recuperar el carácter humano de aquellos a quienes investiga e impide comprender las transformaciones que él mismo sufre durante el proceso de investigación.

Contrario a este paradigma, aquí se asume que, en la investigación educativa que pretende la comprensión de los procesos inter-subjetivos, situados regionalmente, que crean y recrean relaciones de diversa índole en el devenir de la vida cotidiana, es necesario que el investigador atienda a los sentidos y significados que construye a partir de la relación que establece con las personas que se involucran durante el proceso de indagación. De tal modo que se configura una metodología de corte cualitativo que “se orienta hacia una comprensión particular”, en contraste con la investigación cuantitativa que se “dirige a una comprensión general” (Willis en Pinar, 2014, p. 273).

Se ha discutido el papel del investigador desde diversos posicionamientos, relacionados principalmente a los elementos metodológicos que guían su proceder; estos análisis en algunos casos se centran en un *habitus* del investigador de carácter técnico soslayando las dimensiones de poder, saber e influencias de éste hacia los investigados y de éstos últimos hacia el primero,

es la desigualdad del poder y del saber la que transforma la reciprocidad del descubrimiento en apropiación del descubierto. En este sentido, todo descubrimiento tiene algo de imperial, es una acción de control y sumisión (Santos, 2003, p. 69).

Se retoman aquí las palabras de Godinho (en Santos, 2003, p. 69): “quien descubre es también descubierto”, para evidenciar la transformación que sufre el investigador que se acerca con una mente abierta, dispuesta a dialogar con las personas. Este acercamiento está marcado por el posicionamiento epistemológico, político, axiológico, ético/moral, social y biográfico del investigador que lo expone y lo descubre ante los otros, mismo que lo posiciona en determina tradición de investigación.

Se ha hablado sobre el conocimiento y saber colonial/hegemónico que el investigador construye y desde el cual se nombra a los “otros” pero es necesario tener en cuenta el papel bidireccional y de influencia mutua que se construye entre investigador e investigado; ambos como actores sociales que se relacionan, se afectan y se co-construyen.

Esta manera de ser y estar en la investigación, misma que nos aleja del positivismo, nos acerca a paradigmas interpretativo, sociocrítico y participativo (Guba & Lincoln, 2012), así como a formas alternas de pensar el conocimiento, provocando la siguiente pregunta:

¿hasta dónde son compatibles los criterios que establecen al plantear la relación investigador e investigado? La respuesta a esta pregunta es afirmativa sólo si las tradiciones o

modelos (paradigmas) comparten elementos axiomáticos que son similares, o que resuenan de modo potente entre ellos. Entonces, por ejemplo, el positivismo y el pospositivismo son claramente conmensurables. Asimismo, los elementos de la teoría crítica interpretativista/posmoderna, la investigación constructivista y participativa, encajan con comodidad. La conmensurabilidad constituye un problema sólo cuando los investigadores quieren escoger y elegir entre los axiomas de los modelos positivista e interpretativista, porque esos axiomas son contradictorios y mutuamente excluyentes (Guba y Lincoln, 2012, p. 51).

¿Qué implica aceptar la presencia de co-investigadores e incluso nombrarlos como tales en una investigación y en los productos de ésta? En primer lugar, se reconoce la existencia de una relación profunda, dialógica y dialéctica, hasta afectiva, que afecta a investigador e investigado en distintos sentidos, con miras a la construcción de un conocimiento compartido. Estos procesos de construcción compartida se sostienen en las experiencias vividas por cada uno, correspondiéndose con un componente fenomenológico valioso a partir del encuentro y el entendimiento que aflora y se manifiesta de múltiples maneras en las relaciones que establecen, en las palabras, en las pausas, en los silencios, en las marchas y contra marchas.

En segundo lugar, se admite que en todo proceso de investigación el investigador es también investigado. De acuerdo con Cortés y Núñez (2012, p. 229):

El investigador y la investigadora son sujetos que cuando investigan sobre otros y otras están investigando sobre sí mismos y sí mismas. Por tanto, existen distintas formas de plantearse la relación entre sujeto investigado y sujeto investigador:

- Una forma es cuando el sujeto investigador es también sujeto investigado;
- Otra forma es cuando el sujeto investigado se convierte en sujeto investigador, y
- Una tercera manera es cuando quien investiga se investiga a través del sujeto investigado.

Se trata de la incorporación de la reflexividad y el reconocimiento de la influencia mutua del investigador y del investigado en la investigación en general, y particularmente en la

investigación educativa en donde las relaciones implican procesos formativos, por tanto auto-reflexivos, así como la necesidad de devolver los resultados a los co-investigadores.

La investigación contó con la participación de tres colectivos de sujetos colaboradores/co-investigadores culturalmente diferenciados ó que habitan contextos regionales híbridos y que permitieron abordar el fenómeno de las experiencias significativas en las relaciones docente, estudiante, comunidad en escuelas telesecundarias de la región de estudio; esta diversidad de sujetos enriqueció la indagación entorno a las miradas plurales, múltiples y desde distintos ángulos respecto al fenómeno educativo de la educación telesecundaria. En seguida se presentan las características generales de los grupos de sujetos colaboradores/co-investigadores, posteriormente se detalla la dinámica de investigación en la cual nos involucramos.

- a) **Grupos de estudiantes de telesecundaria de tercer grado:** los estudiantes de tercer grado representaron el grupo inicial de sujetos con los cuales trabajamos. Estos colaboradores/co-investigadores fueron estudiantes inscritos en tercer grado de telesecundaria, hombres y mujeres, cuyo rango de edad va de los 14 a los 16 años, algunos mestizos y, en su mayoría integrantes de los grupos étnicos tsotsil y tseltal hablantes de su lengua materna además de un dominio medio del español, los alumnos de las escuelas telesecundarias de la región cuentan con un nivel socioeconómico precario y habitan en comunidades marginadas en condiciones de vulnerabilidad social. Se consideró la participación de estos estudiantes bajo el supuesto que tienen más años de estudio y experiencias acumuladas en la escuela, respecto a sus compañeros de primero y segundo grado.

- b) **Docentes mestizos de educación telesecundaria:** son 13 los docentes mestizos de educación telesecundaria que fueron referidos y nombrados por los estudiantes de tercer grado al expresar sus experiencias significativas desde el papel que realiza la escuela telesecundaria en contexto, destacando la importancia del quehacer docente. Los profesores fueron aludidos por los estudiantes en sus narraciones y nos dimos a la tarea de indagar aquellos que a la fecha laboraran en alguna de las escuelas de la región intercultural HUSANCHA o en su misma escuela. La edad de los docentes que se desempeñan en las telesecundarias de la región fluctúa entre 35 y 40 años de edad ya que por razones de escalafón y derechos de movilidad laboral

de centro de trabajo los profesores entre ese rango de edad son quienes llegan a la región con una experiencia como docentes de base al servicio la Secretaría de Educación del Estado (SE) de 12 a 15 años de trabajo. Algunos de ellos viajan diario al lugar donde radican, generalmente San Cristóbal de Las Casas, Chiapa de Corzo o Tuxtla Gutiérrez, mientras que otros se quedan a vivir durante la semana laboral en la comunidad donde trabajan. Los profesores únicamente son hablantes de español y fueron formados en instituciones educativas alejadas del contexto sociolingüístico en el que ahora trabajan.

- c) **Madres y padres de familia así como algunos familiares y miembros de la comunidad:** durante la investigación se visitó la casa de siete estudiantes y en ellas se realizaron entrevistas a su padre y/o madre, aunque en algunas ocasiones también intervinieron otros familiares. En su mayoría fueron adultos analfabetas o con dificultades en la lecto-escritura en español y casi nula o nula en su lengua originaria. Los padres de familia de los estudiantes de las escuelas telesecundarias son hablantes de lengua tsotsil y/o tseltal, con dominio medio del español y algunos otros son bilingües, también dialogamos con padres de familia mestizos; todos los padres de familia presentan características socioeconómicas precarias, se dedican a actividades agrícolas de subsistencia centradas en la siembra del maíz, frijol y cultivo de algunas hortalizas, cría de aves de corral, comercio local o a la cabecera municipal más cercana de algunos productos que cosechan así como migración temporal para desempeñarse como peones de albañil, en servicios de limpieza o como estibadores generalmente en San Cristóbal de Las Casas o en Huixtán.

2.2.2. Fases de la investigación

La investigación se realizó en cuatro fases o etapas en las cuales conjuntamente con los colaboradores/co-investigadores fuimos trazando y dibujando el rumbo de la misma a partir de propuestas iniciales del investigador; estas fases se interrelacionan de manera circular, en espiral, y permiten el vaivén entre una y otra, no corresponden a procesos lineales.

La primera etapa consistió en la identificación de experiencias significativas en las escuelas y se realizó de enero a marzo de 2014; en la segunda etapa se efectuaron

entrevistas a profundidad con los docentes referidos por los estudiantes en sus narrativas escritas así como entrevistas colectivas en profundidad a padres de familia de aquellas experiencias expresadas por los estudiantes que evidenciaron un nivel de trascendencia significativo fuerte a la familia, comunidad o región y que además les permitió conocimientos y aprendizajes útiles para solucionar problemáticas comunes y cotidianas, todas estas actividades se efectuaron de abril a agosto de 2014; de forma paralela en junio de 2014 se realizó un grupo de discusión con los docentes, y se mantuvieron las visitas y diálogos a las escuelas y comunidades, en septiembre de 2014 se efectuó la devolución de las narrativas de los estudiantes en el libro titulado: *Narrativas escolares como constructoras de sentido y significado. Re-pensar-nos, re-hacer-nos y re-organizar-nos desde las voces de los estudiantes*⁷, mediante el cual se efectuó un proceso de devolución, reflexión, difusión y análisis de los relatos con docentes y estudiantes en cada una de las escuelas; éste integra los relatos de todos los estudiantes participantes de la región intercultural de indagación; la última fase se refiere al proceso de interpretación de las relaciones que posibilitan las experiencias significativas expresadas por los sujetos colaboradores/co-investigadores. En seguida se profundiza a detalle lo antes mencionado.

Figura 6. Etapas en círculo que conforman una espiral en la investigación.



Fuente: elaboración propia.

⁷ El libro puede ser consultado en su versión electrónica a través de la liga: <http://goo.gl/p7qDwX>

El trabajo de campo en todo momento fue enriquecido con las observaciones en las escuelas y la región las cuales se registraron, también se tomó nota en el diario de campo, los registros gráficos a través de fotografías y videograbaciones así como recolección de datos contextuales son otros recursos y técnicas de recolección de información que han permitido efectuar diversos procesos de análisis.

En la Tabla 4 se visualizan las escuelas que integran la región intercultural de indagación, su ubicación e información recolectada durante todo el trabajo de campo.

Tabla 4. Información recolectada durante el trabajo de campo.

Escuela Telesecundaria	Ubicación	1*	2*	3*	4*
114, Niños Héroe	Ranchería Ejido Pedernal, San Cristóbal de Las Casas	4	1	1	
310, Alfonso Caso	Ejido Lázaro Cárdenas Chilil, Huixtán	8	1		
313, Benito Juárez	Ranchería San Andrés Puerto Rico, Huixtán	7	2		
483, Palenque	Ranchería Buenavista, San Cristóbal de Las Casas	12	2	2	3
883, Belisario Domínguez	Colonia Siberia, Chanal	19	1	3	2
884, Jaime Sabines	Colonia San Pedro Pedernal, Huixtán	12	1		
996, Paulo Freire	Ejido San José Yaxtinín, San Cristóbal de Las Casas	11	1		
1145, Juan Sabines	Colonia Los Pozos, Huixtán	4	1	1	
1201, Rosario Castellanos	Ejido Carmen Yalchuch, Huixtán	4	1		
1232, Manuel Altamirano	Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán	9	2	2	2
10 escuelas telesecundarias	10 comunidades-region HUSANCHA	90	13	9	7
1* = Narrativas de estudiantes; 2* = docentes entrevistados; 3* = grupo de discusión docentes (número de docentes participantes); 4* = Entrevistas a padres de familia en sus casas.					

Fuente: elaboración propia

2.3. PRIMEROS ENCUENTROS: RE-CONOCIENDO-NOS E INICIANDO LA INVESTIGACIÓN

La primera etapa comprendió el acercamiento a las diez escuelas telesecundarias que integran la región de estudio para presentar el proyecto de investigación a los docentes y

estudiantes, invitándolos a colaborar y a establecer acuerdos a través de una aproximación general a ellos; en estos primeros encuentros fue esencial iniciar o al menos tratar de crear vínculos de confianza y seguridad mutua con los sujetos a través del diálogo, dar respuesta al surgimiento de interrogantes derivadas de la presencia del investigador y del proyecto de investigación planteado, así como su necesidad, alcances, objetivos y trabajo conjunto; desde estos primeros encuentros se iniciaron procesos reflexivos en medio de un clima interpersonal que sería necesario estrechar y volverlo cálido de manera paulatina y gradual en el desarrollo de la misma, para ello las siguientes, continuas y reiteradas visitas, jugaron un papel relevante.

En estos primeros acercamientos que se efectuaron de manera frecuente y prolongada en las escuelas se les informó a los docentes la dinámica de trabajo de la indagación y se clarificó totalmente las dudas, interrogantes e inquietudes que iban surgiendo, informándose a su vez el por qué de la elección de trabajar con ellos. Por ello fue necesario asegurar el consentimiento informado de los sujetos para participar en el estudio, desde el inicio fue imprescindible considerar la ética de la investigación con los sujetos colaboradores en las narrativas que relataron, en los diálogos, en las expresiones vertidas y en general en sus formas de discurso, y en sí en la investigación misma, ya que constituyeron la fuente humana que alimentó la investigación posicionándose como protagonistas o como referentes contextuales de las experiencias significativas, comprometiéndonos con las experiencias vivenciales de las personas, las formas en que se contaron y el uso que les daríamos; de tal forma que nos situamos en diálogo y relación con el otro de manera horizontal, en este sentido Ricoeur (1996) refiere a una ética dialogal en la que el sujeto es un sujeto reflexivo que se crea a sí mismo a partir de su impulso por el otro, pensando en las consecuencias de los actos del investigador en los sujetos.

En estos primeros acercamientos fue esencial la sensibilidad y tacto al contexto y la cultura. De acuerdo con Steinar (2011) la investigación es un proceso ético y las entrevistas, conversaciones y diálogos a realizar con los sujetos participantes deben entenderse como una investigación moral al indagar la vida privada de las personas y trasladar sus relatos al escenario público en el cual se requiere de su consentimiento y

confidencialidad⁸, considerar posibles consecuencias al develar sus unidades de sentido y desentrañar a profundidad lo que nos contaron.

2.3.1. Entre tensiones y resistencias. Co-construyendo confianza

El papel del investigador en el campo de indagación inicia con el primer contacto con los sujetos que habitan la región intercultural en cuestión. Un aspecto esencial desde las primeras visitas a las escuelas que integran la región intercultural HUSANCHA consistió en establecer vínculos de confianza pues ésta juega un papel sustancial entre el investigador y los colaboradores para asumirse como co-investigadores. Los primeros encuentros representaron retos para el investigador al ser ajeno al contexto regional y al desconocer a profundidad la vida cotidiana en estos espacios culturalmente diferenciados. La planeación de las visitas siempre fue limitada y el investigador responsable de negociar la entrada a las escuelas tuvo que responder a las condiciones diversas e imprevistas que se le presentaron en cada escuela, tensiones y resistencias.

Los primeros encuentros con los sujetos de la región, y particularmente con los docentes de las escuelas, se dieron en enero de 2014 y coincidieron con el retorno a sus centros de trabajo después de la protesta y paro de labores magisteriales a nivel nacional decretado por profesores de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), en contra de la Reforma Educativa que se impulsó en México y que en el estado de Chiapas cobró mucha fuerza al suspender labores como medida de resistencia y oposición durante los primeros tres meses del ciclo escolar 2013-2014.

Al llegar a las escuelas para negociar el acceso y solicitar la colaboración de los docentes en la investigación, se percibía la efervescencia del movimiento magisterial y un clima de desconfianza, al ser reconocido por ellos como ajeno al contexto y ser visto como una posible amenaza al pensar que era un “enviado” de la Secretaría de Educación Pública que podría afectar la seguridad laboral de los docentes; sin embargo, después de varias visitas, diálogos y conversaciones con los profesores, ellos se incorporaron con entusiasmo al proceso de la misma.

⁸ La Real Academia de la Lengua Española define el concepto confidencial a lo que se hace o se dice en confianza o con seguridad recíproca entre dos o más personas. En cuanto a la presente investigación y de acuerdo con Steinar (2011) la confidencialidad implica no transgredir la dimensión moral de las personas.

Este acercamiento con los docentes se presentó como un proceso de negociación bidireccional, en el que se puso en cuestión la imagen del otro y de los otros, así como las representaciones y percepciones que se desplegaban en el encuentro, a través de la palabra, el cuerpo, el cruce de miradas y los gestos, que configuraron formas de relación, acercamiento o distanciamiento. El cambio se vivió y se sintió de manera paulatina al dejarnos fluir en las conversaciones y en los actos, los docentes advirtieron que no solamente eran “informantes” o “cosas” y reconocimos en ellos a los colaboradores/co-investigadores que nos acompañarían a lo largo de la investigación, cuestionando los hallazgos y ofreciendo rutas que no habíamos percibido, para avanzar en la comprensión de la vida educativa regional.

Acorde con el enfoque interpretativo, a lo largo del proceso de indagación los sujetos involucrados han entablado un diálogo y una reflexión que los ha llevado a cuestionar su quehacer así como a comprender y comprender-se como co-constructores de significados. En las siguientes páginas se relatan las experiencias que han marcado su trabajo a lo largo del desarrollo del quehacer de campo realizado con miras a aportar elementos que permitan pensar la investigación como un aprendizaje que se logra en la diferencia y diversidad.

2.3.2. *¿Cómo estás mi amigo?, adelante...*

Como hemos señalado los grados de confianza jugaron un papel importante para la indagación al disponer las maneras de relacionarlos e incluso incidir directamente en la confiabilidad y naturaleza de los datos que los colaboradores de la indagación nos aportaron. Ésta se construyó de forma gradual y paulatina, no súbita, a través de los encuentros y de los procesos de interacción y negociación entre los diferentes grupos y el investigador, que nos permitieron en la indagación transitar de una mirada *etic* a una *emic* trascendiendo a la dimensión humana de la misma desde una perspectiva interpretativa-crítica, además de ser reconocido por los grupos de sujetos colaboradores/co-investigadores y transitar parsimoniosamente de un rol de *outsider* a uno *insider* en el mundo educativo regional. De esta manera los roles del investigador en el proceso de la indagación adquieren diversos matices y significados entre los sujetos en relación y entre el investigador mismo.

Los procesos señalados no fueron súbitos, por el contrario, graduales, escalonados y demandantes de co-presencia, en algunos casos complicados y difíciles. En las primeras visitas al campo de estudio el investigador se sentía ansioso y a la vez nervioso de ingresar a un contexto nuevo con sujetos desconocidos y ante la incertidumbre de no saber cómo reaccionarían ante este primer encuentro:

Llegué a la última escuela de la región, la primera en visitar y también en conocer por primera vez, una comunidad tseltal, pequeña, en la cual la telesecundaria se encuentra alejada, al margen del poblado entre campos de maíz. Iba caminando hacia la telesecundaria, preguntando con las personas, -disculpe ¿dónde está la telesecundaria?-, quienes me daban indicaciones de su ubicación y a la vez volteaban a verme en mi tránsito y camino hacia la escuela, me seguían con la mirada; los niños, salían de sus casas y me señalaban hablando entre ellos en tseltal, mientras que otros niños me veían entre las rendijas de las tablas de sus casas, podía ver varios pares de ojos alineados entre las tablas... seguí mi camino hasta llegar a la telesecundaria, ingresé y fui recibido por el director de la escuela quien con cierta desconfianza escuchaba detenidamente lo que yo le decía, presentaba gestos serios, a la vez que me miraba de pies a cabeza una y otra vez...

Fragmento anecdótico 1, 07/01/2014

Los diálogos y los encuentros fueron cambiando gradualmente la manera de percibir-nos, el investigador iba siendo conocido por los habitantes, por los docentes y por los estudiantes de la telesecundaria, reconociendo cambios y ciertos grados de confianza en cada visita a las escuelas; a la vez los sujetos que habitan la región iban re-conociendo al investigador:

siempre me habían recibido en esta escuela fuera de la dirección, pero el día de hoy ocurrió algo diferente, el director y uno de los profesores me invitó a pasar a la dirección y me dijo que estaba en mi casa que era bienvenido, evento agradable y que además me hizo sentir seguro, bueno creo que la seguridad va siendo mutua. Por otra parte, en otra de las escuelas a la hora del receso me compartieron los profesores lo que llevaban de desayuno en la casa del maestro, donde se quedan a dormir, a la vez que conversamos sobre diferentes temas... me recibieron saludándome ¿cómo está mi amigo?, adelante, pásale a tu escuela, me dijeron, creo que la manera en que me perciben va cambiando...

Fragmento anecdótico 5, 27/01/2014

2.4. EL TRABAJO CON NARRATIVAS ESCOLARES: PRIMERA FASE

El sendero metodológico llevó a la recolección de un total de ciento veinte narrativas escritas por estudiantes de la región intercultural HUSANCHA en español y algunos

fragmentos en lengua originaria que fueron necesarios interpretar con ayuda de un hablante de la lengua en tsotsil y/o tseltal; noventa de ellas realizadas por estudiantes de tercer grado de telesecundaria y el resto, treinta relatos, realizados por estudiantes de primero y segundo grado recolectados a solicitud de los estudiantes y las escuelas que pidieron que el evento de narrativas escolares se extendiera a estudiantes de estos últimos grados escolares referidos. En seguida se ahonda en el trabajo efectuado con las narrativas de los estudiantes.

¿Por qué las narrativas escolares? Los habitantes de la región de indagación, procedentes de los grupos étnicos antes referidos, han sido relegados al momento de proponer reformas educativas, currículos, programas y planes de estudio, por un proyecto educativo hegemónico que no toma en cuenta las diferencias regionales. Frente a estas posturas de reificación, técnicas y sistemáticas, el trabajo con narrativas enfatiza la escucha, el diálogo y el reconocimiento de las personas en su contexto. Además, considera los procesos educativos, deseos y necesidades de estudiantes y docentes de la región. De esta manera se devela el significado de lo social a partir de las relaciones intersubjetivas que acontecen con los inter-sujetos colectivos (estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad), quienes crean el espacio educativo y hacen posible un cambio socialmente trascendente a partir de las experiencias narradas.

Así, las narrativas expresadas por los estudiantes representan lo que ellos consideran como experiencias significativas de aprendizaje promovidas por la escuela telesecundaria en su contexto. A través de la *investigación narrativa* (Connelly & Clandinin, 1988; McEwan & Egan, 1998; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Lyons & Kubler LaBoskey, 2002; Bruner, 2003, 2012; Clandinin & *et al*, 2006; Clandinin & *et al*, 2007; Rivas & Herrera, 2010; Huber, Murphy & Clandinin, 2011; Rivas Flores, Leite Méndez & Prados Mejías, 2014) se descubre que los aprendizajes escolares se han trasladado hacia los amigos, familias, comunidad y región para solucionar problemáticas comunes y cotidianas ligadas al contexto; espacios en los cuales la escuela figura como una instancia importante de formación y desarrollo humano. Esta mirada desde los sujetos en contexto posibilita atender de manera eficaz las problemáticas sociales, políticas, ambientales, de salud y económicas que se presentan *in situ* con base en conocimientos y aprendizajes útiles y pertinentes, con sentido significativo, que permitan la solución de dilemas y conflictos en la región.

Los relatos plasmados en las siguientes líneas son reflejo de las experiencias vividas y generadas a partir de la escuela telesecundaria en las diversas comunidades. Los estudiantes los manifiestan espontánea y prerreflexivamente, en situaciones reales cotidianas, de tal manera que el mundo regional que habitan representa un universo de significados. Universo en el cual se crea sentido a partir de las interacciones promovidas por la escuela telesecundaria, y en el que la comprensión de los significados constituye la manera de vivir en el mundo regional (Ayala Carabajo, 2008; Schutz, 1995; van Manen, 2003). Por ello, conocer los relatos de los estudiantes permite analizar las estructuras de construcción de significados elaborados desde su posición particular (social, cultural, histórica, económica, política, ambiental, etc.), respecto a qué es lo que perciben, sienten, piensan y, por ende, dotan de sentido, en relación a la dimensión cognitiva e intercultural-afectiva traducible en acciones de cambio y mejora educativa desde la escuela.

Las narrativas son una forma particular de discurso, ya que son relatadas por el sujeto que vive la experiencia y representan tramas de significado en relación con el otro o los otros. De acuerdo a Chatman (1978) una narrativa consta de dos partes: historia y discurso. La primera comprende los personajes, acontecimientos, secuencias temporales y escenarios que establecen el contenido de la narrativa; la segunda es el relato, expresión, presentación o narración de la historia. En el discurso la subjetividad funciona como una construcción social e interactiva (Bolívar, 2001) fundada en el espacio educativo por los inter-sujetos colectivos. Ya que las narrativas representan las experiencias vividas expresadas por los estudiantes desde su contexto, éstas dan sentido y significado al papel de la escuela. Por lo tanto, resulta necesario profundizar respecto a cómo se han configurado esas narrativas, qué es lo que representan y por qué simbolizan tramas de significado en la vida cotidiana escolar de los estudiantes.

Las narrativas sobrepasan la racionalidad técnica, cognitiva, instrumental y prescriptiva desde posicionamientos hegemónicos expresados en la política educativa nacional. Asimismo, contrarrestan las figuras autoritarias de poder y documentos ejecutivos como planes y programas de estudio, currículos, etc., que agudizan el rezago educativo al no considerar a los sujetos regionales y sus procesos de aprendizaje socio-históricos, culturales, políticos y económicos. Estas estructuras hegemónicas rivalizan continuamente con los poderes y saberes regionales, expresados en los niveles en los que intervienen directamente estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad. Las narrativas dan

cuenta de la experiencia vivida que estructura una cadena de significados en los estudiantes tsotsiles, tseltales y mestizos que habitan la región intercultural en cuestión.

Desde esta mirada, y de acuerdo con McLaren (1997), las narrativas pueden convertirse en posibilitadores políticos de la transformación social, ya que evidencian la realidad social que se vive, a la vez que promueven el cambio educativo desde la escuela y sus docentes. Se posibilita así un cambio basado tanto en una política identitaria de la diferencia - iniciada en un proceso consciente, comprometido, reflexivo y crítico de las situaciones y condiciones existentes en las comunidades- como en la participación colectiva de sus sujetos a través de la sinergia. Así, el conocimiento y análisis de las voces de los estudiantes devela sus anhelos y vacíos, individuales y colectivos, para atenderlos de manera eficaz mediante una escuela comprometida y cercana a ellos.

Las narrativas como punto de partida crítico permiten acercarse a las voces de los estudiantes para re-pensar-nos, re-hacer-nos y re-organizar-nos desde la escuela al deconstruir y reconstruir su significado en estos contextos socialmente vulnerables y marginados; aproximarse de primera voz a estos espacios impelidos, de acuerdo a Giroux (1997), por el lenguaje de la posibilidad y la democracia, sobre todo en relación con la esperanza que la escuela ofrece a los sujetos para mejorar sus condiciones de vida. Una esperanza que construye un discurso que va más allá del lenguaje fijado por la administración y el conformismo; discurso que, entendido como objeto de las ciencias positivas, de acuerdo con Foucault (2010), forma el lugar de las tradiciones y costumbres mudas del pensamiento y las voces silenciadas y no escuchadas de los estudiantes en contextos culturales diferenciados.

2.4.1. ¡Vamos a contar historias!

Para conocer las experiencias vividas por los estudiantes de tercer grado de las escuelas telesecundarias se lanzó una convocatoria invitándolos a participar en un concurso de narrativas escolares, impulsado con el título “Vamos a contar historias”; para su promoción se visitaron las diez escuelas y en cada una se explicó (a docentes y estudiantes) los propósitos y procedimientos de participación. Previamente a esto se dialogó con los profesores, quienes en un inicio escucharon atentos y con precaución las implicaciones de la propuesta, analizando y comentando sus opiniones, así como estableciendo procesos de

consenso. En general, los docentes de todas las escuelas expresaron su agrado y deseo por participar, y algunos solicitaron que la convocatoria se extendiera a estudiantes de primero y segundo grado, argumentando que esta actividad aportaría mucho a la escuela y además permitiría desarrollar habilidades orales y escritas en lengua castellana, ya que muchos estudiantes, cuya lengua materna es tseltal o tsotsil, aún no tienen el nivel de dominio lingüístico en español que requiere la escuela de nivel secundaria. En conjunto, investigador y profesores, realizamos la difusión de la convocatoria en las aulas de tercer grado, la mayoría de estudiantes se mostraron entusiasmados preguntando e incluso, algunos de ellos, comenzaron a narrar sus historias al momento.



Fotografía 12. Diálogos con estudiantes de la telesecundaria 310.

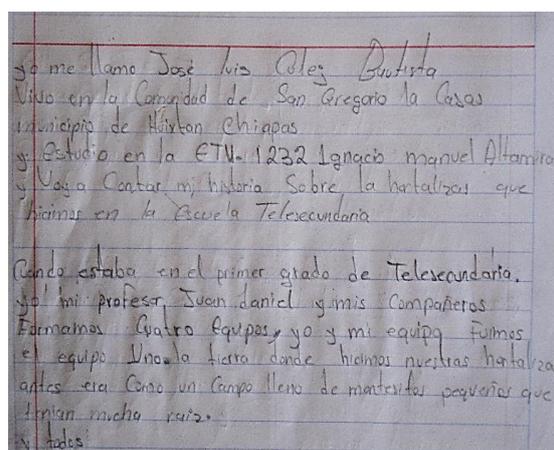
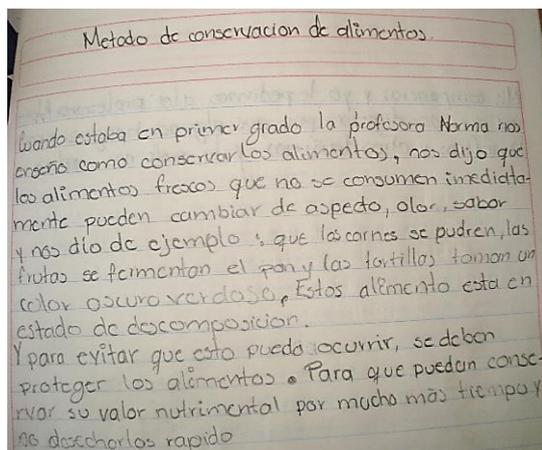


Fotografía 13. Difusión de la convocatoria. Primeros encuentros, telesecundaria 114.

Fuente: archivo propio.

Durante esta fase de la investigación, lo que para nosotros, como investigadores, era una estrategia de recolección de información se convirtió en un trabajo de colaboración con los docentes, quienes se involucraron con entusiasmo, apoyando a sus estudiantes en la actividad e integrándose al grupo de planeación del concurso. Ellos estuvieron pendientes del cumplimiento de las fechas de la convocatoria y otorgaron los tiempos y asesorías que requerían sus estudiantes para esta actividad.

Una vez recogidas las narrativas, el trabajo de lectura se convirtió en un reto, pues al planear el concurso no se logró dimensionar el cúmulo de significados que tiene la escuela para los estudiantes y lo que en ella se aprende. Se pensó que sería fácil seleccionar un número reducido de narrativas, sin embargo nos dimos cuenta que era difícil valorar la trascendencia del aprendizaje cuando los jóvenes asocian a él sentimientos, afectos y ofrecen justificaciones cuyo valor no puede ser comparado con el de otros.



Fotografía 14. Primeras narrativas recolectadas en dos diferentes escuelas.
Fuente: archivo propio.

El proceso de evaluación de las narrativas se separó del ejercicio de interpretación de las mismas. En el primer caso se integró un jurado compuesto por 13 dictaminadores y cada narrativa fue revisada por al menos dos de ellos. De esta forma se establecieron los primeros lugares y se llevó a cabo la premiación y entrega de constancias de participación.

Tabla 5. Fragmento del cuadro de concentración de las evaluaciones realizadas de las narrativas por el jurado dictaminador.

EVALUACIÓN-CONCURSO DE NARRATIVAS "VAMOS A CONTAR HISTORIAS"

REGISTRO	MUNICIPIO	ESTUDIANTE	TEMA	EVALUADOR(ES)	CALIFICACIÓN			
					JE1	JE2	DES.	T
0483-001-3	SCLC	Juan Carlos Tovilla López	Valores universales	Juan Pablo Zebadúa Carbonell Magda Concepción Morales Barrera		12	15	13.5
483-002-3	SCLC	Brenda Roberta Nájera Jiménez	Las Drogas	Karla J. Chacón Reynosa Luis Ernesto Cruz Ocaña	11	6		8.5
483-003-3	SCLC	Nayeli de Jesús Severino Vázquez	Deshidratación de alimentos	Guillermo Castillo Castillo Rigoberto Martínez Sánchez	16	3	14	15
483-004-3	SCLC	Amancio Saúl Sántiz Aguilar	Peluquería	Karla J. Chacón Reynosa Rosario G. Chávez Moguel	18	19		18.5
483-005-3	SCLC	Geovani Alberto Martínez Nájera	Fascinante mundo del teatro	Marco Vinicio Herrera Castañeda Juan Pablo Zebadúa Carbonell	14	19	17	16.6
483-006-3	SCLC	Alberto de Jesús Aguilar Vázquez	Animales de plastilina	Juan Carlos Cabrera Fuentes Rosario G. Chávez Moguel	14	16		15
483-007-3	SCLC	Héctor Dulice Severino Martínez	Lectura y contenido de los libros	Luis Ernesto Cruz Ocaña Magda Concepción Morales Barrera	6	10		8
483-008-3	SCLC	Teresa Isabel Pérez Sántiz	Alimentos en conserva	Rosario G. Chávez Moguel Rigoberto Martínez Sánchez	18	---	15	16.5
483-009-3	SCLC	María Adelina Huet Severino		Elsa María Díaz Ordaz Castillejos Fernando Lara Piña	17	12		14.5
483-010-3	SCLC	Tereso de Jesús López López	Computación	Elsa María Díaz Ordaz Castillejos Rigoberto Martínez Sánchez	16	4	12	14

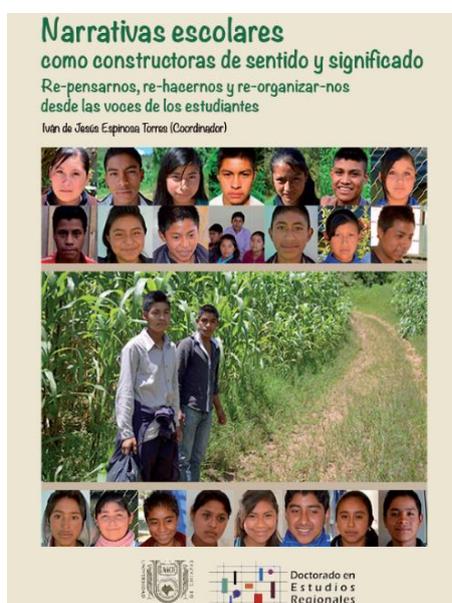
Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo.



Fotografía 15. Entrega de reconocimientos de participación en dos escuelas telesecundarias.
Fuente: archivo propio.

Por otro lado, el trabajo de interpretación de las narrativas de los jóvenes se realizó mediante otro proceso y dio pie al planteamiento de otras actividades con docentes, madres y padres de familia que enriquecieron la investigación permanentemente. Las narrativas escritas por los estudiantes de las diez escuelas telesecundarias de la región que participaron, así como los comentarios de los evaluadores se publicaron en el libro *Narrativas escolares como constructoras de sentido y significado. Re-pensar-nos, re-hacer-nos y re-organizar-nos desde las voces de los estudiantes* mediante el que se efectuó un proceso de devolución, reflexión, difusión y análisis de los relatos con docentes y estudiantes en cada una de las escuelas. Este proceso se llevó a cabo a partir de septiembre de 2014.

Fotografía 16. Portada del libro *Narrativas escolares como constructoras de sentido y significado. Re-pensar-nos, re-hacer-nos y re-organizar-nos desde las voces de los estudiantes*.



Disponible a través de la liga: <http://goo.gl/p7qDwX>

2.5. DIÁLOGOS CON LOS DOCENTES Y PADRES/MADRES DE FAMILIA: SEGUNDA FASE

La segunda etapa de la indagación consistió en las entrevistas a profundidad realizadas con los profesores mencionados por los estudiantes así como entrevistas con los padres de familia. Éstas fueron audio grabadas previo consentimiento de los colaboradores/co-investigadores informándoles acerca de los propósitos de la grabación. Conforme establecimos los diálogos los colaboradores/co-investigadores e investigador establecimos confianza la cual permitió que de forma natural y espontánea las conversaciones fluyeran a tal grado que posteriormente la grabadora fue olvidada por los entrevistados.

2.5.1. El quehacer con docentes

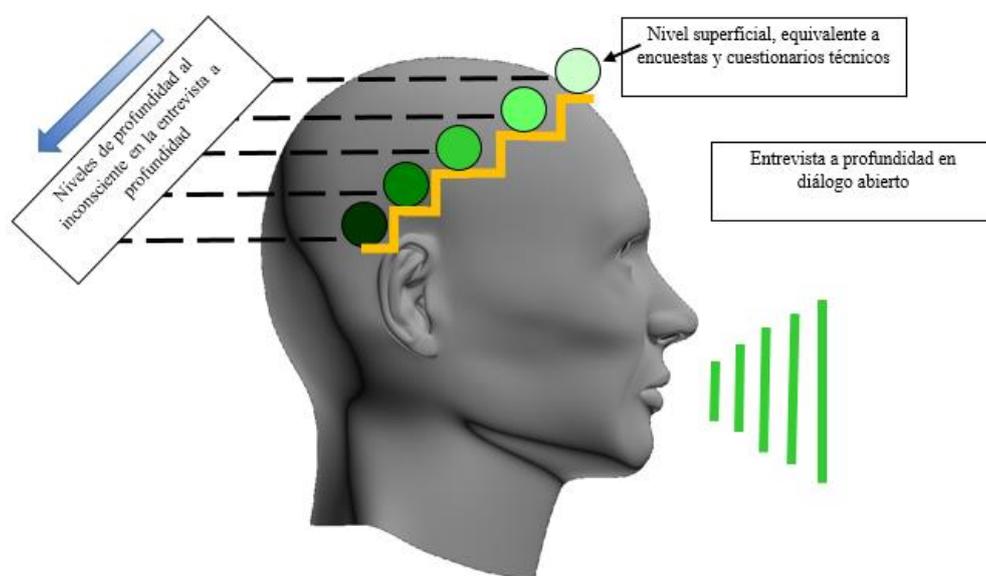
Las narrativas escolares develan las experiencias significativas escolares de los jóvenes que han trascendido a la familia, amigos, comunidad y región. Se realizó una categorización preliminar con éstas que permitió ahondar en lo que ellos manifiestan. Los primeros resultados hicieron posible conocer el tipo de aprendizajes, el ámbito de relevancia, y la asociación de éstos, con algunos contenidos curriculares, así como con algunos docentes. A partir de esto último se efectuaron entrevistas a profundidad con trece docentes que laboran en las escuelas de la región y que fueron referidos y nombrados por los estudiantes en sus relatos.

De acuerdo con Steinar (2011) las entrevistas a profundidad se centran en las historias que los sujetos cuentan en las tramas y estructuras de sus relatos; por su parte Taylor y Bogdan (1987) refieren a la entrevista cualitativa en profundidad como los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los participantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas; considerando los conceptos anteriores de entrevista para el caso de la presente investigación de Steinar (2011) y Taylor y Bogdan (1986) consideramos a la entrevista narrativa en profundidad como los frecuentes encuentros con los sujetos regionales hacia el discernimiento de las perspectivas en las cuales evocan sus experiencias o situaciones expresadas en sus propias palabras para desmenuzar los significados de sus experiencias escolares en la relación docente, estudiante y comunidad, las entrevistas narrativas en

profundidad siguieron el modelo de una conversación entre iguales, espontáneo, abierto y dialógico.

El diálogo con los docentes permitió conocer a profundidad como han vivido las experiencias que sus estudiantes expresaron, sus implicaciones culturales, sociales, políticas e ideológicas, el origen y surgimiento de las mismas así como su impacto y trascendencia. Las entrevistas efectuadas individualmente, en espacios cómodos y agradables para la conversación tanto dentro como fuera de la escuela, arrojaron elementos interesantes que eran necesario conocer y discutir en colectivo, para lo cual se organizó un grupo discusión.

Figura 7. Escaleras al inconsciente para aflorar los significados. Esquema de las entrevistas a profundidad.



Fuente: elaborado a partir de las reflexiones realizadas por Oscar Gustavo Chanona Pérez (2014) en el seminario de investigación cualitativa en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, enero de 2014.

2.5.2. El trabajo con padres/madres de familia

La investigación contempló la visita a los hogares de los estudiantes para conocer cómo esas experiencias expresadas en los relatos han trascendido las paredes de las aulas; se visitaron siete casas de los estudiantes, distribuidas en tres comunidades en las cuales se encuentran las escuelas que han develado las experiencias significativas más enriquecedoras y profundas. Para acceder a las casas de los estudiantes caminamos en la mayoría de ellas por trayectos accidentados y sinuosos de terracería, veredas y dentro de la

montaña. Los hogares de los estudiantes a los que acudimos se agrupan en la siguiente tabla:

Tabla 6. *Grupos culturales correspondientes a los hogares de los estudiantes*

Localidad	Familias visitadas	Número de integrantes en cada familia	Grupo cultural
Ranchería Buenavista	3	Familia 1: 12 integrantes Familia 2: 7 integrantes Familia 3: 6 integrantes	1 familia tsotsil 2 familias mestizas
San Gregorio de Las Casas	2	Familia 1: 7 integrantes Familia 2: 4 integrantes	2 familias tsotsiles
Siberia	2	Familia 1: 6 integrantes Familia 2: 8 integrantes	2 familias tseltales

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Esta actividad nos permitió conocer los hogares, las condiciones y situaciones marginadas y vulnerables que sus habitantes viven, así como establecer vínculos interculturales, afectivos y de confianza con padres de familia, estudiantes, hijos y demás familiares que habitan en las casas. Realizamos entrevistas a profundidad individuales y colectivas, estas últimas se caracterizaron por la escucha en grupo de dos a cuatro sujetos y su intervención singular de acuerdo con Álvarez Gayou (2003), para conocer las experiencias que han trascendido en la comunidad a partir de la escuela telesecundaria y el papel que ésta ha tenido en la localidad, el propósito de lo anterior fue reflexionar respecto a las experiencias que los jóvenes y docentes han narrado y que consideran significativas en tanto han provocado un cambio de actitudes o la realización de ciertas actividades que no se hacían antes en las casas.





Fotografía 17. Visitas a los hogares de los estudiantes
Fuente: archivo propio

La visita causó agrado, entusiasmo y disposición al diálogo, manifestando que les daba gusto la llegada de personas que se preocupaban por las condiciones en que viven. En dos comunidades nos acompañaron algunos docentes que participaron en el grupo de discusión y también colaboraron en las reflexiones realizadas al término de las entrevistas, esta experiencia fue enriquecedora debido a que nos conjuntamos estudiantes, padres de familia, otros familiares e investigador, para dialogar y realizar reflexiones de las experiencias.

2.6. GRUPO DE DISCUSIÓN CON DOCENTES: TERCERA FASE

Para organizar el grupo de discusión con los profesores entrevistados, el cual fue video grabado y audio grabado, procedimos a la primera sistematización parcial, en la cual efectuamos una reflexión fenomenológica-hermenéutica al aprehender el significado esencial de las experiencias que fueron referidas por docentes, estudiantes y padres de familia, es decir, de aquellas experiencias significativas que atravesaron o fueron contadas por estos tres grupos de sujetos. En el grupo de discusión participaron nueve profesores. van Manen (2003) señala que asir la esencia del fenómeno requiere de una serie de asimilación y esclarecimiento reflexivos de los significados que los sujetos viven en las experiencias.

Durante todo este proceso de trabajo con los docentes se procuró establecer un diálogo recíproco y horizontal que desdibujó la frontera que separa al investigador de sus colaboradores y que orientó la reflexión y crítica del papel de la escuela en estos contextos.

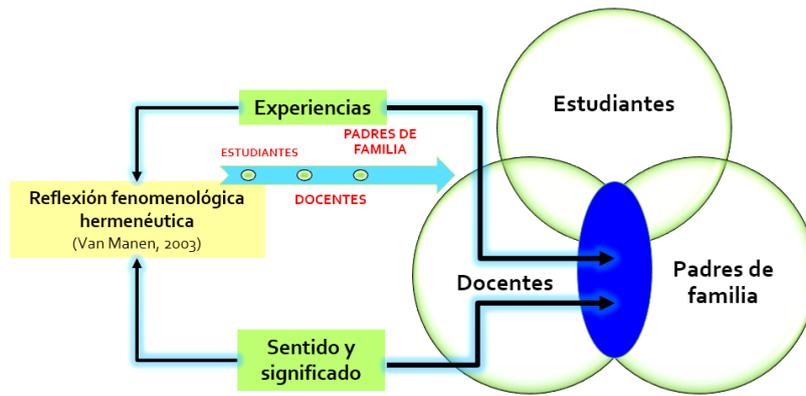


Figura 8. Primera sistematización parcial, experiencias, a partir del corpus discursivo expresado por el profesorado, estudiantes y padres de familia.
Fuente: elaboración propia.

Sistematizadas las experiencias significativas, se organizó un grupo de discusión con nueve de los profesores entrevistados de las escuelas telesecundarias, de acuerdo con Álvarez Gayou (2003) e Ibañez (2003) lo anterior para conocer los lugares comunes que recorren su subjetividad manifiesta como intersubjetividad abordando diversos temas, al articular al grupo en situación discursiva o conversacional en su contexto existencial en el que producen discursos consensuados respecto a la palabra del otro y de las experiencias significativas en la relación docente, estudiante, localidad, trascendentales a la comunidad, poniendo atención a cómo los sujetos involucrados llegan al consenso, al debate y al diálogo, ¿qué hicieron para el logro de acuerdos?, etc. Posteriormente se realizó la interpretación y análisis del discurso de los grupos de discusión. Los grupos de discusión se efectuaron fuera de las escuelas en un espacio cómodo y apto para tal fin.

Fotografía 18. Grupo de discusión realizado en una de las aulas de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Chiapas, México.



Fuente: archivo propio.

2.7. RELACIONES QUE POSIBILITAN LAS EXPERIENCIAS: CUARTA FASE

Para efectuar la interpretación de las expresiones recabadas durante el trabajo de campo en las diferentes escuelas y comunidades que integran la región intercultural HUSANCHA se procedió a organizar paulatinamente la misma de manera paralela a su recolección que emergía desde los sujetos colaboradores/investigadores en las diferentes fases. Lo que permitió ir encontrando las temáticas centrales que surgían de la información recabada y su posterior profundización para develar y ahondar en sus significados a partir de los ritmos y silencios impregnados desde la recolección de la misma con los sujetos. Esto posibilitó desde las primeras fases de la indagación construir horizontes del estudio a partir de la voz de los colaboradores/co-investigadores regionales.

La información recolectada a lo largo del proceso como se ha señalado emergió de tres grupos de colaboradores/co-investigadores: docentes, estudiantes, padres/madres de familia así como algunos familiares y miembros de las comunidades. Para develar los significados de estos sujetos se emplearon las siguientes técnicas y recursos.

- **Fotografías:** Permitieron el registro gráfico espontáneo en el momento preciso de elementos que constituyen o forman parte de la vida educativa en la región. Se realizaron 528 fotografías diversas capturadas por el investigador. Las fotografías se entienden no como simples reproductores de la realidad regional, sino como presentaciones o representaciones de la misma, que están influidas por las experiencias de sus sujetos y se concretan en el espacio físico así como en la corporalidad, movilidad y acciones de los mismos (Flick, 2007). Los registros gráficos fueron clasificados a partir de su naturaleza captada.

Tabla 7. Registros gráficos. Clasificación de las fotografías

Dimensión	Eje/temática	Núm. fotografías
Contexto	En esta dimensión se ubican las fotografías que corresponden al contexto regional en donde se encuentran las escuelas telesecundarias participantes con la indagación. Éstas integran paisajes, flora, fauna, características geográficas, tipos de viviendas, caminos y entornos físicos, políticos, históricos, culturales y sociales captados a través de la lente de la cámara.	112
Actividades cotidianas	Corresponde a las escenas de la vida diaria en la región en las cuales se capturaron labores del campo y cultivo, domésticas,	

	actividades de las personas por las tardes y mañana, en horas de ocio y recreo, eventos comerciales, conversaciones, actividades de trabajo, reuniones de personas en la comunidad.	98
Escuelas	En éstas se retrata la vida cotidiana en las escuelas, en sus alrededores y en diferentes espacios dentro de ella. Se fotografían algunos momentos de clase, situaciones y eventos en ella, actividades que realizan los estudiantes, conversaciones con los docentes, la hora de recreo y lo que ocurre en ella, la entrada y salida a la institución educativa. Así también se capturan las condiciones físicas e infraestructura de estos espacios.	102
Rostros (docentes, estudiantes, padres de familia)	En este eje se toman los gestos, actitudes, expresiones y miradas de los rostros de los sujetos regionales como reacción a eventos, situaciones o diálogos.	72
Hogares de estudiantes y artefactos	En esta dimensión se ubican las características físicas y de infraestructura de los hogares de los estudiantes, su disposición espacial y espacios que comparten con los demás integrantes de la familia. También se capturan instrumentos, muebles y artefactos que los habitantes de las casas y estudiantes emplean cotidianamente como instrumentos de trabajo, de cocina, de descanso y en general útiles para ellos.	55
Escenarios y manifestaciones de las experiencias significativas	En este eje se capturaron los escenarios, lugares, producciones y manifestaciones donde han ocurrido o donde se han trasladado, compartido, significado y resignificado las experiencias significativas escolares que los sujetos señalan.	89

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

- **Notas de campo:** Se realizaron notas de campo así como registros anecdóticos breves a manera de diario de investigación inmediatamente después de tener contacto con la experiencia, sujetos, situación o evento que era necesario registrar, entre los cuales destacan las condiciones en las que se efectuaron las entrevistas, disponibilidad de los colaboradores/co-investigadores, eventos en las escuelas o en la comunidad que influyeron de cierta manera en la naturaleza de las expresiones, etc. De tal manera que las notas de campo representaron puntos de inflexión en la labor de indagación al registrar y dar cuenta de las impresiones y percepciones del investigador respecto a las situaciones y momentos del curso del estudio.
- **Narrativas escritas de estudiantes:** Finalmente se recolectaron noventa narrativas de estudiantes de tercer grado de telesecundaria con las cuales se trabajó; los relatos de los estudiantes fueron recogidos escritos a mano. Posteriormente éstos se

transcribieron al procesador de textos con la finalidad de facilitar su análisis, comprensión e interpretación centrándonos en la experiencia subjetiva de los sujetos, en el significado esencial de la misma y no tanto en la formalidad que exigen los estudios lingüísticos, pues el propósito es aprehender y develar la esencia de los mismos.

- **Entrevistas a profundidad a docentes:** Se realizaron trece entrevistas a profundidad a profesores que fueron mencionados por los estudiantes en sus narrativas. Estas entrevistas representaron un material profundo e importante para reunir y explorar las narrativas experienciales del profesorado sobre el fenómeno educativo de la telesecundaria y sus significados en juego. Las entrevistas fueron audiograbadas y después transcritas en el procesador de textos para iniciar procesos de análisis, comprensión e interpretación de las voces de los docentes.
- **Entrevistas colectivas a profundidad a padres de familia, algunos familiares y miembros de la comunidad:** Visitamos siete casas de los estudiantes en diferentes comunidades de la región de estudio para conversar y dialogar con los padres de familia, algunos familiares así como miembros de la localidad. Los diálogos en los hogares fueron audiograbados y posteriormente, al igual que en los casos anteriores transcritos.
- **Grupos de discusión con docentes:** Efectuamos un grupo de discusión con nueve profesores. Los diálogos, conversaciones y debates que emanaron de éste fueron audiograbados y también videograbados para conocer la disposición espacial de los docentes, sus comportamientos, sus actitudes, sus gestos, sus miradas, así como sus maneras de intervención así también como para registrar cualquier otro elemento que coadyuvara a la interpretación del corpus discursivo; posteriormente se realizó la transcripción del grupo de discusión en el procesador de textos.

Como hemos mencionado el proceso de interpretación del corpus reunido inició desde las primeras entradas al campo de estudio, lo que permitió evaluar el proceso de indagación de manera permanente, pero sobre todo conocer cada vez más a fondo las implicaciones y significados expresados por los colaboradores/co-investigadores y las posibles rutas en la toma de decisiones y acciones en los próximos encuentros.

2.7.1. Distanciamiento e inmersión

Cada registro logrado representó a la vez un distanciamiento del mismo y una inmersión a su esencia; en cuanto al primero nos referimos a que una vez registradas las expresiones, el material gráfico, audiovisual, audiograbado, videograbado, escrito, etc., se realizó un proceso de suspensión entre paréntesis para evitar emitir prejuicios de valor respecto a lo expresado sin contar aún con los demás elementos que giraban en torno a la experiencia manifestada. Para lo cual se realizó una primera aproximación al material mediante un vistazo “a modo de pájaro”, es decir, para conocer el tipo de registro logrado, sus características, sus maneras discursivas, sus intervenciones, lo que expresaron y contaron... para lo cual fue necesario escuchar y volver a escuchar una y otra vez, así como leer y retomar la lectura de sus manifestaciones escritas, observar las fotografías que se iban capturando, lo que generaba procesos de sensibilización respecto a las experiencias, historias, anécdotas y expresiones que los colaboradores/co-investigadores mencionaban. Estas primeras aproximaciones a los textos y discursos de manera global iban construyendo las nociones de la investigación, orientando y reorientando los rumbos de la misma, al igual que su transcripción.

2.7.2. Imágenes temáticas

Conforme la información emergía, paralela a ella se comenzó a organizar y sistematizar la misma en tablas y cuadros con el propósito de ir conociendo y aproximándonos, desde la visión global, los contenidos y temáticas que expresaban los sujetos regionales, este proceso se efectuó con cada una de las escuelas y con los diferentes registros de información logrados. De acuerdo con van Manen (2003) el análisis del tema entendido como un proceso permite recuperar éste o éstos que se expresan y representan las imágenes y los significados evolutivos de los sujetos regionales, lo que da vida y configura la emergencia de los *temas fenomenológicos* los cuales representan las estructuras de la(s) experiencia(s) que dotan de sentido y dan vida al mundo educativo regional. De esta manera

los temas son más como **nudos en los entramados** [negritas nuestras] de nuestras experiencias y en torno a ellos se van hilando ciertas experiencias, vividas como un todo significativo. Los temas son las estrellas que conforman los universos de significado que vivimos (van Manen, 2003, p. 108).

En este sentido, identificar las estructuras de la(s) experiencia(s) expresadas por los colaboradores/co-investigadores como nudos de entramados fue uno de las primeras actividades de inicio hacia la interpretación y reflexión fenomenológica-hermenéutica. En seguida se presentan fragmentos de uno de los primeros cuadros construidos durante la recolección de las narrativas escritas por los estudiantes en el trabajo de campo en el que se identifican de forma global las temáticas de experiencias significativas expresadas por ellos.

Tabla 8. *Primer cuadro temático construido a partir de las aproximaciones a las narrativas escolares*

Cuadro 1. Aprendizajes significativos escolares en la región intercultural HUSANCHA.

Aprendizaje significativo	T. 483 <small>Boa Vista</small>	T. 313 <small>San Andrés Pto. Rico</small>	T. 1233 <small>San Gregorio</small>	T. 883 <small>Sibenza</small>	T. 884 <small>San Pedro Pedernal</small>	T. 996 <small>Yaxtun</small>	T. 114 <small>Ejido Pedernal</small>	T. 310 <small>Chili</small>	T. 1145 <small>Los Pozos</small>	T. 1201 <small>Carmen Yalduch</small>
Conservación de alimentos										
Resiliencia e ingreso económico										
Adicciones										
Valores humanos (también conflictos en el aula, convivencia)										
Artes										
Los libros										
Computación										
Contaminación ambiental										
Deterioro de materiales										
Interculturalidad y discriminación										
Historia y discriminación										
Limitaciones para expresarse en español, aprendizaje del español (también temores al hablar español)										
La hortaliza (también reforestación)										
Actividades cotidianas en casa y su nexa contextual										
Superación personal										
El oficio en la escuela y reglas a cumplir										
El inglés										
Creencias religiosas										
Actividades deportivas, académicas y festividades										
Plagio										
Temores y angustias al ingresar a la escuela										
La radio comunitaria										

Fuente: elaboración propia.

Conforme la investigación avanzaba la aproximación a la información registrada permitía su familiarización, conocimiento así como su profundización lo que posibilitó organizarla. Se elaboraron tablas diversas con la finalidad de reconocer las temáticas; en seguida se presenta uno de los cuadros que organiza el registro del texto de las narrativas escolares, el municipio donde se ubica la escuela, el autor, la temática expuesta, los docentes que en ella participaron o detonaron la misma, el nivel de trascendencia y algunas observaciones que llamaron la atención durante la exploración del texto. A continuación se muestran algunos cortes o fragmentos de estos cuadros.

Tabla 9. Cuadro de concentración de temáticas, sujetos y trascendencia (fragmentos).

REGISTRO	MUNICIPIO	ESTUDIANTE	TEMA	DOCENTE	NIVEL DE IMPACTO	OBSERVACIONES
0483-001-3	SCLC	Juan Carlos Tovilla López	Valores universales	Profr. Jacob (3°)	Hogar, comunidad	Papá del estudiante pidió participación de todos en la asamblea para toma de acuerdos
483-002-3	SCLC	Brenda Roberta Nájera Jiménez	Las Drogas	Profr. Gerardo	Personal, familiar	
483-003-3	SCLC	Nayeli de Jesús Severino Vázquez	Deshidratación de alimentos	Profr. Elena Patricia	Familiar	Gusto por ingresar al primer grado de la telesecundaria
483-004-3	SCLC	Amancio Saúl Sántiz Aguilar	Peluquería	Profr. Gerardo	Hogar, Comunidad	Comparte el aprendizaje logrado (cortar cabello) a amigos y familiares. Fuente de ingreso económico.
483-005-3	SCLC	Geovani Alberto Martínez Nájera	Fascinante mundo del teatro	Profr. Gerardo	Personal, escuela	Si le toca representar el papel de mujer lo hace con entusiasmo y contento.
483-006-3	SCLC	Alberto de Jesús Aguilar Vázquez	Animales de plastilina	Profr. Jacob	Personal, hogar	Comparten aprendizaje aprendido con amigos y familiares, ingreso económico.
483-007-3	SCLC	Héctor Dulce Severino Martínez	Lectura y contenido de los libros	Profr. Jacob y Gerardo	Hogar	Incertidumbre ¿cómo será la telesecundaria?, tristeza por la condición de pobreza de la comunidad y a...
884-009-3	HUIXTAN	Norma Estela Pérez Ton	Historia de vida de los jóvenes	Profr. Jorge	Personal	Gusto por las asignaturas de español, inglés, historia, la hortaliza
884-010-3	HUIXTÁN	María del Carmen Ruiz López		Profr. Jorge	Personal	
884-011-3	HUIXTÁN	Angelina López Gómez	Una historia de mi familia contra de mi escuela en donde estoy estudiando		Personal	"profesor Alcohólico (Javier)", alumna vive lejos.
884-012-3	HUIXTÁN	Adolfo Calvo Hernández	La siembra del maíz		Hogar	Celebración de festividades tradicionales y siembra del maíz.
		Se reunieron 12 relatos, 10 mujeres y 2 hombres	Experiencias diversos temas: eventos y concursos académicos, culturales y recreativos, tecnología como actividad práctica y vínculo con el contexto (la hortaliza), miedo y angustias al ingresar a telesecundaria, tecnología: computación, valores humanos y convivencia, gusto por asignaturas del área de comunicación y sociales: español, inglés e historia.	El profesor que se menciona la mayoría de veces es el profesor Jorge Luis, su maestro de 3°.	8/12 relatos muestran un nivel de impacto personal, 1/12 a nivel hogar, el resto muestra historias cortadas sin halación.	

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

2.7.3. La triangulación como proceso permanente

Para la interpretación de las experiencias vividas y expresadas por los sujetos regionales de manera holística fue necesaria la recolección de corpus distintos provenientes desde miradas poliédricas que permitieron analizar el fenómeno desde diversas ópticas, tanto en su expresión empírica, como teórica y dialéctica/dialógica con los sujetos regionales y académicos. Lo anterior posibilitó combinar métodos, grupos de sujetos colaboradores/co-investigadores, contextos y perspectivas teóricas (Flick, 2007) que posibilitaron su abordaje y su interpretación. Así, la triangulación de la información y datos fue un proceso que se realizó desde el inicio y hasta el final de la indagación; representó un curso dinámico y relacional entre los sentidos que iban emergiendo en las expresiones de los sujetos regionales y que figuraron momentos de vaivenes, de idas y vueltas, de conexiones

y desconexiones entre las voces polifónicas, lo empírico, la teoría y las miradas de la indagación de los acompañantes de la misma, por lo que también consideramos que el proceso de triangulación se efectuó en equipo. Taylor & Bogdan (1986) argumentan respecto al proceso de triangulación que

suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y de someter a control recíproco relatos de diferentes informantes [para el caso de esta indagación colaboradores/co-investigadores]. Abrevándose en otros tipos y fuentes de datos, los observadores pueden también obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiados (p. 92).

Siguiendo a Denzin (citado en Flick, 2007) el estudio permitió efectuar una *triangulación de datos* al hacer uso y convocar diferentes fuentes de los mismos, es decir, al distinguir y obtener experiencias, narrativas, diálogos que simbolizan información/datos de diferentes personas, espacios, contextos, lugares y tiempos; el mismo autor señala la *triangulación de la teoría* que realizamos al acercarnos a los datos a través de múltiples perspectivas y supuestos, analizando los diferentes puntos desde diversos referentes teóricos evaluando su utilidad al estudio, su pertinencia así como su poder explicativo; así también señala la *triangulación metodológica* misma que efectuamos al combinar diversas técnicas en la recolección de información en el trabajo de campo que realizamos; por otra parte, pero en el mismo sentido y siguiendo a otro autor realizamos una *triangulación de investigación en equipo* (Taylor & Bogdan, 1986) al compartir, debatir, intercambiar, dialogar puntos de vista, miradas epistemológicas, teóricas, metodológicas, así como de resultados que iban emergiendo de manera conjunta con los acompañantes de la indagación, estudiantes, docentes, padres de familia, directora y co-directora de tesis y responsable de la investigación, entre otros.

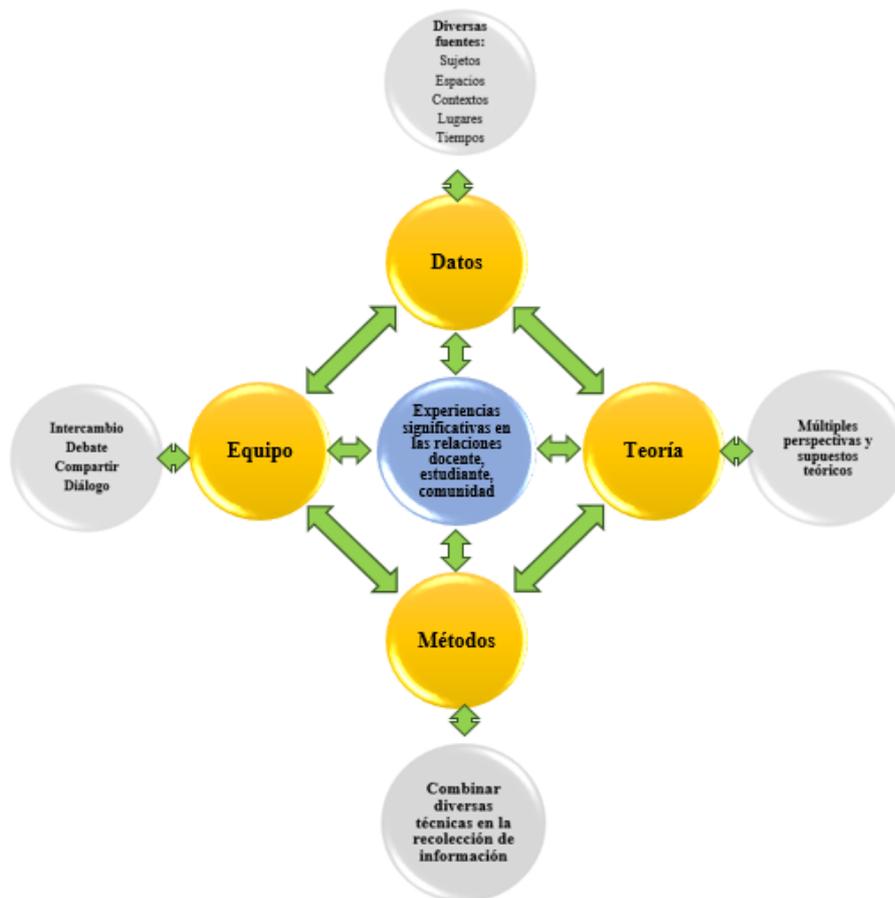


Figura 9. Procesos de triangulación en la investigación. Miradas poliédricas
 Fuente: elaboración propia con base en los planteamientos de Denzin y Taylor & Bogdan antes referidos.

La triangulación efectuada durante el proceso de investigación permitió establecer cruces analíticos e interpretativos que ampliaron los alcances, la profundidad y la consistencia en la actuación metodológica y en la comprensión de los fenómenos (Flick, 2007). No obstante el trabajo de campo en su fase intensiva culminó la construcción de lazos afectivos, cooperativos y de colaboración a lo largo del estudio permitió dejarnos abierta la puerta a campo en cualquier momento ya que en algunos casos fue necesario ahondar y/o atar algunas hebras sueltas.

2.7.4. (De)velando el sentido y significado de las expresiones de los sujetos

Después de identificar la(s) estructura(s) de la experiencia(s), en los ejes temáticos, ahora era necesario sumergir-nos a fondo, profundamente, en la esencia, el sentido, el significado de lo que subyace a cada una de estas experiencias y de las expresiones de cada uno de los sujetos. Hasta el momento, siguiendo a van Manen (2003), hemos recurrido a una *aproximación holística* de los corpus, para en seguida dar paso a una *aproximación*

selectiva y posteriormente continuar con una *aproximación detallada* que nos permitió aprehender los significados en juego de los sujetos regionales a través de una profunda reflexión fenomenológica-hermenéutica que desde etapas anteriores inició pero ahora era necesario agotar todas las posibilidades de profundización para la comprensión e interpretación del fenómeno. Estas dos últimas aproximaciones señaladas por el autor son las que en seguida se argumentan y que representaron procesos de aquí en adelante reflexivos y con honduras.

Como hemos mencionado consideramos que el análisis de la información y su tránsito a la identificación de datos es un proceso continuo en la investigación cualitativa (Taylor & Bogdan, 1986). La información recabada la constituyeron el conjunto de registros de todo tipo recolectado durante el trabajo de campo que de alguna manera desde los inicios de la indagación fueron sistematizados y organizados, sin embargo ahora fue inevitable proceder del tránsito de información a datos desde la voz de los sujetos. Para el desarrollo interpretativo consideramos necesario distinguir dos procesos para el tratamiento de los corpus, el primero de ellos se refiere como ya hemos señalado a la aproximación de la información misma desde una mirada global; el segundo corresponde al análisis detenido, comprensivo de las subjetividades e interpretativo de las mismas para la emergencia de datos que a su vez integraron categorías primeramente analíticas y posteriormente interpretativas que representan las unidades de sentido y significado que dan vida al mundo educativo regional.

2.7.5. Deja que el dato te hable: los códigos de sentido

El propósito principal de la reflexión fenomenológica-hermenéutica reside en aprehender el significado esencial de las experiencias vividas para llegar al significado de las mismas lo cual comprende un proceso de apropiación, esclarecimiento y explicitación reflexivo de la(s) estructura(s) de significado(s) de dichas experiencias a partir de las relaciones docentes, estudiantes y padres de familia en la región de indagación (van Manen, 2003); por lo anterior, el trabajo de análisis de la información recuperada durante el trabajo de campo permitió distinguir e identificar los componentes constituyentes de sentido y significado de las expresiones de los colaboradores. Para ello después de las aproximaciones generales a los registros iniciamos el procesamiento analítico de la información recuperada con ayuda del *software* para investigación cualitativa *Nvivo 10* en

el que cargamos todos los registros transcritos: narrativas escolares de los estudiantes, entrevistas a profundidad a docentes, entrevistas colectivas a padres de familia, familiares y miembros de la comunidad, debates del grupo de discusión así como el material gráfico, fotografías, videgrabaciones y audios.

Una vez introducidos todos los corpus analíticos al procesador de cómputo referido y teniendo conocimiento amplio de los mismos comenzamos el proceso de codificación por grupos de sujetos, es decir, realizamos la codificación de las narrativas de los estudiantes, posteriormente de las entrevistas de los docentes, de las entrevistas colectivas a las familias, del grupo de discusión y de los demás registros recabados sucesivamente; en este proceso continuamos con los procesos de triangulación que anteriormente referimos. De acuerdo con Flick (2007) se realizó la codificación de datos, esto último al identificar y/o reconocer en los textos lo relevantemente, pertinente con sentido y significado para los sujetos con relación a la pregunta general de investigación así como las preguntas secundarias que coadyuvan a la primera, varias expresiones de los sujetos no fueron valoradas para estos efectos, considerando los códigos *in vivo*, es decir desde las expresiones de los sujetos colaboradores/co-investigadores, identificándolas y agrupándolas en códigos de sentido recurrentes que surgieron desde sus voces.

En este proceso fue fundamental relacionar la experiencia vivida en el campo de trabajo, la sensibilidad en el análisis de la información así como considerar los marcos teóricos, etc., para analizar los textos, asignar y desarrollar los códigos de sentido a manera de códigos o etiquetas para desarrollar una comprensión en profundidad de los contextos y sujetos regionales colaboradores/co-investigadores, de tal manera que el análisis de la información representó un proceso dinámico y creativo con marchas y contra-marchas en la asignación de etiquetas o códigos que se esclarecieron en la reflexión profunda de lo esencialmente significativo en los discursos manifestados a partir de sus recurrencias.

En este proceso complejo y de acuerdo al enfoque de la indagación fue imprescindible dejar que la información y los datos nos hablaran mediante su escucha profunda, detenida y comprensión para su integración y condensación en códigos de sentido, considerando que “hay que tener el cuidado de no forzar nuestros datos para que encajen en el marco de algún otro” (Taylor & Bogdan, 1986, p. 165), sino dejar que ellos hablen por sí solos para su codificación, que los códigos se ajusten a los datos y no a la inversa, en el proceso

algunas expresiones formaron parte de más de una categoría. Desde esta mirada los códigos de sentido, tomando como referencia el concepto de codificación propuesto por Taylor y Bogdan (1986), representaron un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de las experiencias vividas y expresiones de los sujetos al representar pre-unidades de significado aún no condensadas, este proceso comprendió la reunión, el análisis de los datos que se refirieron a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones; en esta fase del análisis se refinaron, expandieron, descartaron, desarrollaron por completo lo que en su origen representaron ideas y nociones vagas.

2.7.6. Surgimiento de los nodos analíticos de sentido

Con lo anterior y siguiendo a Flick (2007) pasamos de una codificación de sentido abierta e *in vivo* caracterizada por la identificación de códigos por grupos de sujetos colaboradores/co-investigadores a una *codificación axial* que en lo sucesivo denominaremos **nodos analíticos de sentido**, éstos condensan, agrupan y establecen relaciones entre códigos de sentido, después de efectuar un proceso de depuración, que aglutinan ejes semánticos, significantes y significados, de discernimiento/entendimiento acerca de las experiencias significativas expresadas por los colaborados/co-investigadores. De acuerdo a Strauss y Corbin (citados en Flick, 2007) consideran a la codificación axial, para este caso nodos analíticos de sentido, como

el proceso de relacionar subcategorías con una categoría. Es un proceso complejo de pensamiento inductivo y deductivo que implica varios pasos. Éstos se realizan, como en la codificación abierta, haciendo comparaciones y preguntas. Sin embargo, en la codificación axial, el uso de estos procedimientos está más centrado y dirigido a descubrir y relacionar categorías en función del modelo de paradigma (p. 198).

En primera instancia los nodos analíticos de sentido se integraron por los códigos de sentido asignados a cada uno de los grupos de sujetos colaboradores/co-investigadores, de esta manera se obtuvieron tres grandes grupos de nodos analíticos de sentido correspondientes a cada uno de los grupos; posteriormente se identificaron los nodos analíticos de sentido que fueron recurrentes, atravesaron o comprendieron nodos de sentido por los tres grupos de sujetos colaboradores/co-investigadores, lo cual dio origen a integrar los nodos analíticos de sentido en uno solo.

Tabla 10. *Primeros nodos analíticos de sentido en tres grandes grupos.*

Estudiantes	Docentes	Padres de familia
<ul style="list-style-type: none"> • Características de la región • Aspiraciones, deseos, tensiones y miedos • Relación con los docentes • Experiencias significativas expresadas por los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> Conservación de alimentos Resiliencia e ingreso económico Adicciones Valores humanos Artes Los libros Computación Contaminación ambiental Deterioro de materiales <ul style="list-style-type: none"> Interculturalidad y discriminación Historia y discriminación Limitaciones para expresarse en español, aprendizaje del español La hortaliza Actividades cotidianas en casa y su nexo contextual El oficio en la escuela y reglas a cumplir El inglés Creencias religiosas Actividades deportivas académicas y festividades Plagio Temores y angustias al ingresar a la escuela La radio comunitaria • Participación de padres de familia en la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Características de la región • Trayectoria de vida de los docentes • Relación con los alumnos y la comunidad • Experiencias significativas expresadas por los docentes: <ul style="list-style-type: none"> La hortaliza Computación Artes Talleres y oficios Conservación de alimentos Alimentación Salud-higiene Medio ambiente Resiliencia Valores humanos Libros Inglés Matemáticas Expresión en español y necesidad de su aprendizaje • Vínculo escuela-comunidad • Compromiso-motivación • Participación de padres de familia • Reforma educativa: currículo escolar y planes de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> • Características región de la región • Relación con los docentes • Conflictos comunidad-escuela • Experiencias significativas expresadas por los padres de familia: <ul style="list-style-type: none"> Resiliencia e ingreso económico Relación con los docentes Aprendizaje del español Los libros Computación La hortaliza Salud-higiene Alimentación Adicciones Artes Talleres y oficios Aprendizaje de la lecto-escritura • Papel que los padres asignan a la escuela • Participación de la comunidad y padres de familia en la escuela

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

2.7.7. Núcleos nodales interpretativos de sentido y significado como ejes centrales de la indagación

Los nodos analíticos de sentido a su vez se mostraron susceptibles de ser reagrupados o recondensados en **unidades nodales interpretativas de sentido y significado**, las cuales parafraseando la propuesta de *codificación selectiva* de Flick (2007) permiten construir los núcleos o ejes (categorías) centrales de la indagación en torno a los códigos de sentido así como los nodos analíticos de sentido en categorías centrales que aglutinan y cohesionan el sentido y significado de las experiencias significativas expresadas en las relaciones docentes, estudiantes, comunidad en escuelas telesecundarias de la región intercultural HUSANCHA presentes en los procesos de codificación y categorización anteriores.

Derivado de lo anterior se integraron finalmente las siguientes unidades nodales interpretativas de sentido y significado.



Figura 10. Unidades nodales interpretativas de sentido y significado como ejes centrales de la indagación.
Fuente: elaboración propia.

La figura anterior representa las unidades nodales interpretativas de sentido y significado como ejes centrales de la indagación que permiten la interpretación y comprensión de la vida escolar en el mundo educativo regional. Estos nodos de sentido articulan, dinamizan y orientan la naturaleza de las experiencias vividas y nos conducen a la interpretación del fenómeno de estudio. A continuación mencionamos de manera breve, por ahora, lo que cada unidad nodal interpretativa cohesiona.

- **Características de la región:** En esta unidad nodal encontramos los elementos culturales, sociales, históricos, políticos, económicos, geográficos y de infraestructura presentes en la región intercultural HUSANCHA que la dotan de características propias; éstas consideran el contexto escolar (las escuelas telesecundarias y sus particularidades), el contexto comunitario y el contexto regional.

- **Identidad docente:** Este eje comprende las trayectorias de vida del profesorado a través de sus diversos contextos formativos en las cuales se han presentado rupturas, discontinuidades y tensiones en su devenir. Las historias de vida de los docentes en su proceso sincrónico y diacrónico configuran concepciones de escuela, ideologías y posturas que van conformando su identidad como profesores. Sus historias de vida permiten conocer elementos tan sutiles que en el camino de la vida los han llevado a la docencia.
- **Dimensión intercultural-afectiva:** El potencial de cambio en los docentes se encuentra en esta dimensión al de-construir, re-significar y re-construir sus prácticas educativas a partir de las relaciones que establecen con los sujetos regionales. Esta unidad nodal interpretativa comprende el conjunto de expresiones físicas, verbales y no verbales, emocionales y corporales dentro y fuera del aula, en los espacios regionales, que orientan la relación del profesor con los inter-sujetos, reflejándose en diversa maneras de trato, de hacer y ser, lo que constituye las expresiones afectivas del docente hacia los otros en tanto se presentan actitudes de compromiso, preocupación, atención, desatención o rechazo hacia las necesidades, anhelos, problemáticas y vacíos de los sujetos regionales.
- **Experiencias significativas expresadas en la región:** Aquí situamos a las expresiones significativas expresadas por los sujetos regionales en tanto han trascendido hacia la familia, comunidad y/o región. Las experiencias significativas regionales son aquellas en las que, como resultado del proceso formativo desencadenado en la escuela, los estudiantes aplican sus aprendizajes, transformando aspectos de su vida cotidiana, lo que trasciende además hacia la familia, el grupo de amigos, la comunidad y la región. Estas experiencias son producto de la relación que establecen los docentes, estudiantes, padres de familia y habitantes de la comunidad.
- **El papel de la escuela y sus docentes:** Este punto nodal considera el conjunto de funciones, acciones y/o posicionamientos políticos, académico-pedagógicos, sociales así como actividades y servicios que configuran la manera en que los sujetos regionales, profesorado, estudiantes y padres de familia visualizan a la

escuela en las diferentes comunidades así como en la región, atribuyéndole el papel de eje o motor de cambio respecto a la cual gira una colectividad de intereses múltiples. En este nodo de sentido también se aglutinan reflexiones respecto a problemáticas que en algunos casos han surgido por el poder autoritario e incompreensión de los otros que algunas escuelas han promovido ya sea en el pasado o en el presente.

- **Participación social-comunitaria:** Esta unidad nodal interpretativa comprende las diversas maneras en las que los diferentes sujetos regionales se involucran y participan en las actividades escolares que promueve la escuela telesecundaria o que emana desde la organización y necesidades que estudiantes y padres de familia exponen en asambleas. Estas acciones generalmente detonan diferentes grados, formas y tipos de participación en la región intercultural de estudio.
- **Pensamiento crítico del profesorado:** En este núcleo de sentido se aglutinan las percepciones y posicionamientos críticos del profesorado con respecto a la reforma educativa, el plan de estudios, currículo de educación telesecundaria, las condiciones en las cuales laboran y las demandas del sistema educativo, manifestando la falta de correspondencia de lo anterior con las características regionales. Este nodo interpretativo representa un posicionamiento crítico frente a las estructuras y sus posibilidades de pensar otra educación y escuela.

2.8. EL PAPEL DEL INVESTIGADOR EN LA REGIÓN INTERCULTURAL HUSANCHA

¿Cuál ha sido el papel del investigador en contextos sociales vulnerables caracterizados por la diversidad cultural?, ¿la investigación educativa realizada en contextos diversos considera los significados construidos por las personas al plantear un cambio? ¿Cómo lograr que las voces de estos sujetos sean escuchadas? Contra posturas de reificación, técnicas y sistemáticas, en esta indagación se asumió un posicionamiento que enfatizó la escucha y el diálogo con las personas en su contexto, reconociendo sus procesos educativos, deseos y necesidades, lo que devela el significado de lo social. Destaca la mirada reflexiva consciente fundada en un proceso horizontal-recíproco entre investigador y co-investigadores (inter-sujetos colectivos) en la que todos se reconfiguran, reconstruyen

y resignifican a partir de experiencias diversas culturalmente diferenciadas, lo que posibilita procesos reflexivos de cambio social significativo y sentido compartido. Asumimos que las posibilidades de cambio y transformación se construyen de manera continua y permanente en la relación con los otros. Desde este planteamiento se considera a la investigación como detonadora y generadora del cambio socialmente significativo, de mejores formas de vivir, ser y hacer. Lo anterior implica un posicionamiento del investigador posmoderno que considere lo diferente, lo posible, lo parcial, lo específico/particular, además de lo contrahegemónico.

En el ámbito educativo el cambio propiciado desde la escuela, a través de la generación de experiencias significativas se asocia con el vínculo intercultural-afectivo que promueve relaciones recíprocas-horizontales entre los colaboradores/co-investigadores; en contra parte de miradas modernistas, totalizantes y universalizadoras que reiteradamente asumen los procesos de indagación y que pierden la visión humanista de la misma. El investigador crea un espacio diferente de los cánones del pensamiento eurocéntrico, situándose epistemológica, política, metodológica y ontológicamente *in situ* en los espacios culturalmente diferenciados que recorre, mediante un proceso permanente de autorreflexión, a partir de las experiencias culturales diversas que aprehende.

2.8.1. Prontuario

La indagación desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico permitió la comprensión de los fenómenos vividos de los sujetos regionales a partir de las relaciones que establecen en las escuelas telesecundarias, así como su interpretación y análisis. Este posicionamiento socio-crítico que emergió de los senderos en el campo de investigación y en los diferentes espacios recorridos durante la misma hizo posible establecer un proceso de diseño metodológico plural y dialógico a través de la participación conjunta de múltiples maneras con los co-investigadores/colaboradores que representaron guías heurísticas para la misma considerando los diversos ejes que se señalaron.

De lo anterior se desprende que los procesos de indagación deben procurar la generación de conocimiento que inste posibilidades de cambio y transformación social y educativo al develar y reflexionar respecto a los significados en juego, las prácticas presentes, las concepciones de escuela, el diseño curricular, la política educativa... entre muchas otras.

La investigación consideró procesos multi-metodológicos y participativos empleando diversas técnicas, instrumentos y estrategias para aflorar los significados de los sujetos regionales mismos que fueron triangulados a lo largo de la misma y durante sus diversas etapas.

Durante la primera fase de la investigación, identificación de las experiencias significativas en las escuelas, se destaca la importancia del re-conocimiento entre los co-investigadores/colaboradores y el investigador, el establecimiento de lazos de confianza mutua y la colaboración con las escuelas a través del trabajo con narrativas que además representó un proceso didáctico; la segunda fase permitió el diálogo con docentes y padres de familia, esta actividad se realizó a través de procesos reflexivos-críticos que además de conocer los significados permitieron detonar procesos de re-significación y deconstrucción del papel de la escuela; la tercera fase correspondió al grupo de discusión, en colectivo y desde diversas participaciones voluntarias y espontáneas (elaboración de videos, fotografías, etc., por los docentes) quienes debatieron y discutieron diversos temas; así en la cuarta fase se interpretaron los diferentes corpus reunidos, posteriormente se realizó un proceso de devolución dialógico en las escuelas a través de un libro que reúne las experiencias significativas de los estudiantes.

CAPÍTULO III

LA ESCUELA HABITADA.

VOCES Y EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES EN LA REGIÓN

En este capítulo exponemos las experiencias significativas expresadas por los estudiantes de las escuelas telesecundarias que se ubican en la región HUSANCHA, las cuales testimonian el papel que cumple la escuela y los sentidos que asume la educación en el contexto.

Las voces de los estudiantes de las diez escuelas telesecundarias que conforman las sedes en la región intercultural HUSANCHA fueron recuperadas con la finalidad de conocer los aprendizajes escolares que consideran relevantes, en tanto trascienden a la familia, comunidad o región. En los relatos de los estudiantes tsotsiles, tseltales y mestizos se evidencia que las experiencias escolares son significativas en tanto trascienden, impactan y provocan cambios al interior y hacia afuera de las aulas, cuando el vínculo que se establece entre profesorado-estudiantes-comunidad es profundo y el proceso enseñanza-aprendizaje no se limita a la dimensión cognitiva, técnica o instrumental centrada en contenidos disciplinares, sino que requiere de un proceso de comprensión y entendimiento intercultural.

En conjunto, los relatos de los estudiantes de cada una de las diez escuelas consideradas en el estudio regional, develan el tipo de relaciones que establecen docentes y estudiantes, así como el impacto que los aprendizajes escolares tienen en la comunidad. A partir de las observaciones realizadas, los primeros encuentros con los docentes y 90 relatos escritos por los estudiantes de tercer grado de estas escuelas, se encuentra que este vínculo se hace más profundo en algunas mientras que en otras tiende a desaparecer.

Para efectos de exposición, en los siguientes apartados se presentan las experiencias escolares significativas narradas por los estudiantes de las diez escuelas. En todos los casos narrados, los estudiantes encuentran, en lo que aprenden con sus docentes, respuestas a sus necesidades, deseos y aspiraciones, reconociendo a la escuela como un espacio propicio para conocer-se, cambiar sus formas de pensamiento y sus prácticas personales, familiares y comunitarias. Al final del capítulo se señala la ruta seguida para incorporar en estas experiencias las voces de los docentes y habitantes de la región.

3.1. ESCUELA TELESECUNDARIA 483 “PALENQUE”, RANCHERÍA BUENAVISTA, SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS

Lo que me da más tristeza es la pobreza extrema, es la condición que viven algunas personas en mi comunidad y veo que a través del estudio podrían salir adelante.⁹

Héctor Dulice Severino Martínez, estudiante mestizo, 3° “A”

Iniciamos la exposición de los resultados de esta escuela citando el fragmento de la narrativa de un estudiante ya que en éste se expresa claramente la situación de marginación que viven los habitantes de su localidad y el significado atribuido a la escuela como alternativa de mejora y transformación comunitaria.

Esta escuela se encuentra ubicada en la entrada de la localidad denominada Ranchería Buenavista, pasando la escuela primaria; en un terreno alto en declive desde el cual se aprecia una hermosa panorámica del territorio, de ahí que sus antepasados decidieron nombrarla “Buenavista”. Se localiza en un campo abierto con vegetación abundante propia del ecosistema de los Altos de Chiapas, pinos, encinos y cipreses. En sus alrededores se observan campos de cultivo, principalmente de maíz y parcelas de los habitantes en las que plantan hierbas comestibles para su autoconsumo, cilantro, epazote, perejil, bledo, mostaza, chiles, chayotes, papas, entre otras; algunos habitantes tienen en el traspatio de su casa árboles frutales, manzanos, perales, ciruelos y durazneros (melocotoneros), además crían aves de corral, cerdos, algunos borregos y vacas; en las viviendas es común que las familias tengan al menos un perro que “cuida la casa” y que los acompaña a las labores del campo. El terreno agrícola se localiza junto a la vivienda, aunque en ocasiones se

⁹ A partir de este apartado se recuperan los relatos escritos por los estudiantes, los cuales se han transcrito, corrigiendo ortografía pero respetando el uso de palabras y la sintaxis original en sus diversas expresiones.

encuentra lejos de la casa dentro de la misma comunidad o incluso en otra, para llegar a éste, en el último caso, los habitantes caminan con sus instrumentos de labranza o acuden a caballo.



Fotografía 19. Características contextuales de la escuela telesecundaria 483.

Fuente: archivo propio.

Las viviendas de los estudiantes que acuden a la telesecundaria se ubican a los costados de la estrecha carretera que lleva al centro de la comunidad, así como también en veredas y senderos en medio del bosque, generalmente se encuentran esparcidas y distantes una de otra, los terrenos no presentan muros o paredes divisorias, en algunos casos son particionados por pequeños cercos de madera o alambres de púas, mientras que en otros sus moradores conocen los límites de su terreno a simple vista.

Las viviendas típicas de esta comunidad están edificadas con tablas de madera de pino, son pocas las casas que se observan con muros de bloques de concreto en acabado rústico; los techos son de lámina galvanizada o teja y en pocos casos, de concreto o de cemento. Es raro ver en la comunidad casas de adobe o bajareque¹⁰.

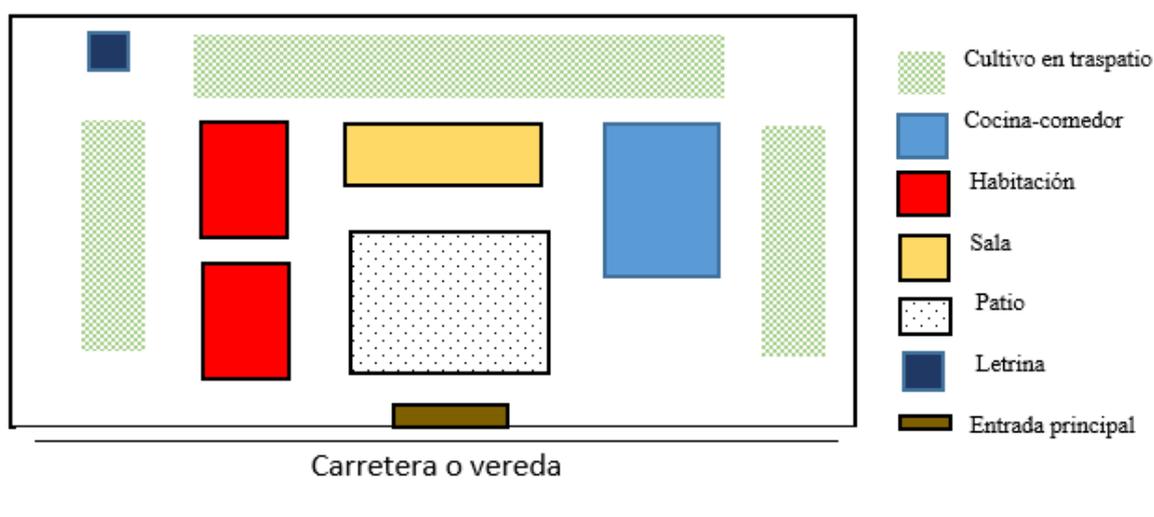
La mayoría de hogares siguen una disposición característica en su ubicación espacial, aunque el orden interno para el uso de los espacios puede tener variaciones en cada familia (ver Figura 7). El hogar cuenta con cuartos amplios aislados, la cocina, sala y habitación o habitaciones en las que reposan o duermen padres e hijos, por separado o juntos, en la misma habitación; al centro de la casa se localiza un patio pequeño o mediano el cual sirve

¹⁰ La construcción de casas de bajareque con paredes de palos entrelazados con cañas y barro era característica, en tiempos pasados, en México y América Central.

a sus moradores para deshidratar o secar comestibles, hierbas, maíz, granos de café, plantas medicinales, sacrificar algún animal para consumo o venta o para celebrar alguna festividad relacionada con algún evento especial o religioso.

En su interior, la mayoría de los hogares tienen piso de cemento, aunque en algunos casos aún son de tierra, de acuerdo con información proporcionada por los habitantes de la comunidad, los pisos de las casas han ido cambiando por la llegada del programa de gobierno denominado “piso firme”, el cual apoya con recursos para esto.

Mapa 7. Ubicación espacial de las subdivisiones en los hogares



Fuente: elaboración propia.

Los hogares cuentan con enseres domésticos elementales, utensilios de cocina, vasos, platos; radio o grabadora para escuchar noticias y música, algunas casas tienen televisión, muy pocas cuentan con refrigerador y estufa; sin embargo, un elemento que no puede faltar en todos los hogares es el molino de maíz manual, con el que trituran el grano hasta obtener masa y la prensa para elaborar tortillas en casa, actividad que realizan todos los días por la mañana para dejar listas las tortillas que consumirá la familia a lo largo del día.

El fogón es otro de los elementos importantes presentes en estos contextos rurales como este, alrededor del cual se establecen interacciones, conversaciones, se consumen alimentos, se resguardan del frío y se comparte parte importante de la tarde y noche de manera familiar; el fogón de la casa se ubica en la cocina, generalmente al centro o en una

esquina, es el lugar en el que se preparan los alimentos y continuamente está ardiendo, alimentado por la combustión de leña.

Los habitantes de la comunidad, incluidos los estudiantes de la telesecundaria, cotidianamente realizan actividades de pastoreo, recolección de leña, cuidado de aves de corral, limpia y cuidado de diferentes cultivos, destacan principalmente maíz y frijol, en el campo. Los habitantes de esta Ranchería se dedican a actividades económicas primarias, producción agrícola principalmente de autoconsumo a través de la siembra de maíz y venta al menudeo que realizan en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas. Es común observar que algunos habitantes migran a esta misma ciudad u otras cercanas en busca de trabajos temporales en la construcción, como peones de albañil, o como afanadores en casas o pequeños comercios.

A la escuela telesecundaria que se ubica en esta localidad acuden estudiantes tsotsiles y mestizos. En los primeros acercamientos, especialmente con el grupo de tercer grado, se percibe que algunos de los estudiantes tsotsiles ya no se asumen como tales.

En los relatos de los estudiantes de esta escuela destaca una gran cercanía con los docentes que imparten las clases. Se trata de dos profesores quienes atienden a los tres grupos. Oficialmente deberían ser tres los maestros (uno para atender a cada grado de la educación secundaria), sin embargo los docentes comentan que desde inicios del ciclo escolar solamente están trabajando dos debido a que la maestra asignada tuvo problemas con la comunidad por ausentarse mucho de clases; ante las quejas de los habitantes de la comunidad fue removida a otra escuela, y solamente se han quedado a cargo de la misma los dos profesores, el profesor Gerardín y el profesor Jacob. Ambos muestran mucho afecto y cercanía con la comunidad, llevan laborando en esta escuela nueve años continuos y habitan en la “casa del maestro” destinada por la comunidad durante la semana laboral.

Es sobre este contexto que los estudiantes de tercer grado relatan sus experiencias, abarcando una rica variedad temática que muestra aprendizajes de tipo conceptual, práctico y actitudinal. Los aprendizajes escolares referidos se trasladan a sus hogares, abarcan a sus vecinos, amigos o familiares e incluso a la comunidad y se orientan a la solución de problemáticas comunes y cotidianas ligadas a su contexto.

En esta escuela se recabaron doce relatos de estudiantes, cuatro elaborados por mujeres y ocho por hombres comprendiendo los siguientes temas: la conservación de alimentos, resiliencia e ingreso económico, adicciones, valores humanos, artes, los libros y computación.

3.1.1. Conservación de alimentos

Dos relatos abordan la conservación de alimentos la cual resulta importante no sólo para los estudiantes sino porque soluciona un problema de alimentación en la comunidad, además de la carencia en la mayoría de los hogares de aparatos electrodomésticos que permiten la conservación de los mismos.

Los estudiantes expresan el agrado y gusto por las actividades que realizan en la escuela telesecundaria, así como por esta actividad efectuándola de manera individual pero en interacción constante con compañeros y maestros, o a través del trabajo en equipo y colaborativo estableciendo vínculos constantes entre estudiantes, apoyo de los profesores y familia. Nayeli de Jesús Severino Vázquez, estudiante mestiza, 3° “A”, expresa que

la deshidratación de alimentos es algo muy bonito. En la escuela lo preparamos con mis compañeros y mi maestra (...) para mí es muy bonita la escuela, me divierto, estudio y aprendo cosas nuevas que no sabía, los profesores son buenos y nos enseñan y nos ayudan mucho (...) cuando llegué a mi casa les conté a mis papás lo que nos enseñaron en la escuela y como era la deshidratación y les dije que podríamos hacerlo y dijeron que sería bueno, les enseñé.

Además de los lazos que se establecen, los libros representan un elemento clave de apoyo en el proceso de aprendizaje, los estudiantes manifiestan su gusto por ellos, lo cual es interesante como medio de conocimiento y desarrollo crítico en contextos marginados en los que “al parecer” los libros no tendrían tal aceptación; de manera recurrente en éstos y otros relatos los estudiantes se refieren a los libros como “bonitos” y “hermosos”, debido quizá a la dificultad en el acceso a otros medios de información y a la fuente de aprendizaje que representan los libros de la biblioteca escolar. Una de las estudiantes menciona su experiencia de lectura:

la profesora que nos tocó se llama Elena Patricia, nos dio nuestros libros, eran muy bonitos e interesantes, la profesora nos preguntó si queríamos un libro llamado

tecnología, conservación y preparación de alimentos, dije que sí; era un libro muy bonito para aprender cosas como la deshidratación de plantas comestibles y frutas con el calor, para poder hacer el libro pedía cosas como el cilantro, laurel, ajo y cebolla (...) fue un libro muy hermoso, el libro era muy bonito porque aprendí hacer otras cosas de comer que yo no sabía.

Nayeli de Jesús Severino Vázquez, estudiante mestiza, 3° “A”

La conservación de alimentos representa un aprendizaje importante en comunidades caracterizadas por la marginación, pobreza y carencia de recursos económicos para solventar necesidades humanas esenciales, dentro de ellas, la alimentación; su utilidad en estos contextos se relaciona a las nuevas posibilidades de evitar la descomposición de los alimentos, su almacenamiento, traslado a los campos de cultivo en los que trabajan y racionalización en épocas de estiaje, así también destaca el carácter de co-construcción del conocimiento al considerar el conocimiento local comunitario ya existente respecto a la conservación de alimentos (p.e: ahumado de carnes) y nuevas posibilidades de hacerlo a partir de un conocimiento exterior y elaboración de nuevas comidas;

cuando entré a la telesecundaria aprendí muchas cosas bonitas que antes no tenía idea, es muy bonito saber hacer, que las cosas no se echen a perder, lo mejor es conservar para tener una buena calidad alimenticia porque no tiene conservadores y es muy natural (...) si la deshidratación no se utiliza, las cosas de comer se descomponen y ya no sirve para ser comidas, por eso sirve para que la fruta no se descompongan, el sabor sabe diferente a lo que está verde, tiene un olor diferente; en mi casa y algunos de mi familia le han puesto a su comida, porque tiene un gran sabor y es muy natural.

Nayeli de Jesús Severino Vázquez, estudiante mestiza, 3° “A”

El trabajo en conjunto y comunicación de conocimientos y aprendizajes que los educandos expresan integran el saber, hacer y ser de los sujetos en la comunidad, superando la visión técnica, instrumental o cognitiva disciplinar que limita solamente el conocimiento a la reproducción conceptual carente de sentido y significado; la actividad de la conservación de alimentos busca el traslado de aprendizajes, pero sobre todo la utilidad que los estudiantes le dan a éstos en su contexto al conocer nuevas formas de alimentación y conservación, prepararlos por ellos mismos, ahorrar dinero y provocar ideas para el desarrollo económico comunitario-regional a partir de posibles proyectos productivos a

futuro que redunden en ingresos económicos familiares para mejorar su calidad de vida.

Teresa Isabel Pérez Sántiz, estudiante tsotsil/mestiza¹¹, 3° “A”, menciona:

en la telesecundaria hacíamos mermelada de piña, chiles en escabeche. Lo que aprendí en la escuela les enseñé a mi familia y a mis hermanos, ahora mi familia cuando quieren nosotros lo hacemos (...) Esto se puede lograr enseñando a mis familiares y amigos a través de la conservación y preparación de alimentos productivo. Los cuales nos ha enseñado los maestros a mí y mis amigas Brenda, Guadalupe, Nayeli y María que es el propósito de mejorar la calidad de vida de las personas.

En la preparación de alimentos se vinculan íntimamente otras temáticas y asignaturas, algunas de ellas se tocan directa o tangencialmente en el currículo oficial, mientras que otras responden más a las necesidades y utilidad de la comunidad, como son las dimensiones de salud e higiene, nutrición y prevención de enfermedades, cultivos propios de la región, entre otras; de lo anterior, se desprende la naturaleza compleja del currículo en su aspiración inter y transdisciplinaria para comprender la realidad y la transformación del contexto. Los estudiantes dan cuenta de los procesos e implicaciones en la preparación de alimentos:

y cuando teníamos que hacer uno de los productos debíamos lavarnos muy bien las manos con agua y jabón, la tecnología de todos los alimentos nos ha servido para enseñarlo a las personas de mi comunidad.

Teresa Isabel Pérez Sántiz, estudiante tsotsil/mestiza, 3° “A”

pura cosa natural que no haga daño su salud.

Nayeli de Jesús Severino Vázquez, estudiante mestiza, 3° “A”

En las expresiones anteriores de los educandos se evidencian algunos rasgos del compromiso de los docentes con la vida de la comunidad, manifestado por los estudiantes, respecto a la escuela y alimentación, al promover el cuidado de la salud y el consumo de comestibles naturales que ellos mismo pueden conseguir o producir; los contextos rurales e indígenas en Chiapas actualmente se caracterizan, en su mayoría, por la desnutrición, proliferación de enfermedades metabólicas y consumo excesivo de alimentos “chatarra”

¹¹ Algunos estudiantes han desplazado por completo el uso de su lengua materna (tsotsil ó tselal) para comunicarse en español en sus actividades cotidianas, asumiéndose como mestizos; algunos más se reconocen como tselales/tsotsiles, tselales/mestizos o tsotsiles/mestizos por la procedencia de su padre y madre. En la referencia que se hace en los fragmentos tomados de sus narrativas se respeta esta autodenominación por considerar que es un elemento clave en la comprensión de la cultura híbrida que caracteriza a la región de estudio.

(expresión usada en México para referirse a alimentos con escaso ó nulo valor nutricional), de escaso o nulo valor nutritivo, principalmente refrescos gasificados y frituras.

Un aspecto importante y recurrente en las expresiones de los estudiantes es el carácter social y sentido compartido de aprendizaje que manifiestan al enseñar y comunicar los conocimientos y aprendizajes a quienes no saben, transmitiéndolos a su contexto e involucrándose en el seguimiento del mismo a los sujetos que enseñan, ya que como ellos exponen, en éstos y otros relatos, por las tardes o las veces en que se reencuentran en los espacios regionales “evalúan”, los estudiantes, el avance de comprensión que las personas van logrando del aprendizaje que comparte. Los estudiantes refieren:

es muy bonito compartir con los que no saben para que aprendan a conservar las cosas.

Nayeli de Jesús Severino Vázquez, estudiante mestiza, 3° “A”

esto nos ayuda a sugerir a la comunidad de como preparar alimentos (...) esto de la conservación de los alimentos me sirvió mucho para mi personalidad. Y mi familia e inclusive para mi comunidad, gracias a los maestros aprendí a preparar y conservar todo tipo de alimentos que es util para mi familia y personas de mi comunidad donde vivo.

Teresa Isabel Pérez Sántiz, estudiante tsotsil/mestiza, 3° “A”

3.1.2. Resiliencia e ingreso económico

Dos relatos de estudiantes de esta escuela refieren a la resiliencia e ingreso económico para asegurar la continuación de estudios y preparación para el futuro ante la pobreza y marginación que los habitantes viven en esta comunidad. La escuela representa un espacio en el que los estudiantes aprenden actividades manuales y/u oficios de los cuales pueden obtener ingresos económicos, no obstante, éstos aprendizajes en su mayoría de carácter práctico son comunicados y trasladados a la comunidad para enfrentar las condiciones adversas que en ella se viven y abatir los efectos sociales que esto ocasiona:

ahora puedo decir que tengo un trabajo para el futuro poder seguir estudiando hasta lograr tener una profesión y también sea como un ejemplo para los demás compañeros, que a futuro, puedan ejercerlo y así continuar sus estudios [se refiere al oficio de la peluquería].

Amancio Saúl Sántiz Aguilar, estudiante tsotsil/mestizo, 3° “A”

Se manifiesta una preocupación de los docentes por brindar un servicio social que va más allá de lo administrativo y curricular al cumplir con el horario escolar y trabajar fuera del mismo, por las tardes, en actividades propiamente no curriculares que brindan aprendizajes útiles para los estudiantes, con sentido para aplicarlos en su medio y afrontar las dificultades en las que se desarrollan, preponderando en ellas el papel de la educación, la importancia de la formación humana, compartir conocimientos, así como preparación académica como pilares de la resiliencia; respecto a estas actividades uno de los estudiantes expone que

veía a mi maestro, como les cortaba el pelo a mis amigos, con qué facilidad, y me dijo- ¿por qué no aprendo a cortar como él? Entonces le pedí que me enseñara a cortar cabello como él. Y me dijo que me enseñaría con todo gusto, me dijo que subiera todas las tardes [a la escuela y en ocasiones a la casa en la que se quedan los maestros en la comunidad durante la semana laboral] por que cuando salga estudiar o trabajar en otros lados pueda estudiar (...) me dijo que subiera todas las tardes aprender a cortar cabello.

Amancio Saúl Sántiz Aguilar, estudiante tsotsil/mestizo, 3° “A”

En este tipo de actividades se desarrollan conocimientos prácticos y procedimentales, pero también valorales y actitudinales, no súbitos, sino paulatinos en los que se manifiestan la vocación y compromiso del docente con sus estudiantes, su arraigo al contexto, las situaciones y circunstancias que viven, las posibilidades de aportar y compartir conocimiento a medida de sus posibilidades, así como la comprensión del otro y de los procesos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes;

entonces me enseñó a cómo agarrar la máquina para cortar el cabello, me enseñó, cómo cortar con tijeras para que los cortes queden bien (...) el primer día que lo intenté con mis compañeros Geovani me salió mal porque quedaron unos cabellos más largos que otros (...) entonces el profe Gerardín lo emparejó para que quedara bien el corte y me dijo como hacerlo para que la próxima saliera mejor (...) ¡me felicitó!

Amancio Saúl Sántiz Aguilar, estudiante tsotsil/mestizo, 3° “A”

Las actividades prácticas y manuales de los estudiantes van acompañadas por una actitud afectiva verbal o no verbal del profesor para motivarlos, estimularlos y propiciar su disposición al conocimiento; los estudiantes manifiestan el gusto por este tipo de actividades en las que pueden “hacer” con sus propias manos y además pueden expresarse y enseñar a otros, en los relatos los estudiantes vinculan, en ocasiones, el trabajo práctico-

manual y el arte al recrear y crear obras artísticas manifestando su capacidad creativa, sentimientos y emociones en su aprendizaje (más adelante se profundiza el arte en los relatos). Alberto de Jesús Aguilar Vázquez, estudiante mestizo, 3° “A”, comenta que

fue muy emocionante hacerlo primero el animal de plastilina. Después pegamos con periódico todo el animal y dejamos que se secase (...) al terminar de pintar el maestro nos felicitó porque hicimos un buen trabajo (...) lo que más me gusta es la parte que puedo demostrar lo que más me gusta.

En todo proceso de aprendizaje es esencial la asesoría, orientación y reflexión de los participantes en el mismo, para el caso de las actividades prácticas la guía y acompañamiento ha representado un elemento mediador importante para ir mejorando la técnica, “empecé a cortar el cabello y el profe me iba supervisando que lo dejara bien”, Amancio Saúl Sántiz Aguilar, estudiante tsotsil/mestizo, 3° “A”.

Estas actividades juegan un papel notable para compartir aprendizajes que trascienden los límites de las aulas de tercer grado hacia sus compañeros de escuela de primero y segundo grados de telesecundaria, sin embargo, resulta interesante señalar que en el proceso se ha integrado a los estudiantes de primaria; lo anterior, permite repensar el papel de la escuela en estos contextos, generalmente caracterizada por el aislamiento por nivel educativo (preescolar, primaria y secundaria), sin mostrar vínculos y continuidad entre uno y otro, en el mejor de los casos lazos sumamente superficiales en la celebración de programas de clausura (al término del ciclo escolar), y la posibilidad de conformar verdaderas comunidades de aprendizaje con sujetos sociales y participativos:

el maestro nos propuso exponer nuestros trabajos en la escuela y nosotros nos pusimos muy contentos por que todos nuestros compañeros vieran nuestros trabajos. Recuerdo que a todos les gustó mucho nuestro trabajo, incluso algunos querían comprar los animales de plastilina que hicimos.

Alberto de Jesús Aguilar Vázquez, estudiante mestizo, 3° “A”

invitaba a los alumnos de primaria para que les cortara el cabello y así perfeccionar mi trabajo. También hablamos con el director de la primaria para que invitara a sus alumnos a que se cortaran el cabello conmigo.

Amancio Saúl Sántiz Aguilar, estudiante tsotsil/mestizo, 3° “A”

Estos ejemplos muestran la importancia de difundir los conocimientos y aprendizajes que se generan en la escuela para la transformación del contexto social y la necesidad de

consolidarlos a través de los diferentes sujetos colectivos (estudiantes, docentes, padres de familia, comunidad, directivos) que en ella intervienen. La propagación del conocimiento a nivel comunitario y regional y su reflexión conjunta posibilita la construcción de conocimiento colectivo, como lo comparte Alberto de Jesús Aguilar Vázquez:

les enseñé a mis primos como se hacen los animales de plastilina (...) también le enseñé a mi hermano (...) una vez mi hermanito le dejaron hacer un trabajo de artes, entonces le ayudé (...) me dijo que le pusieron diez en artes (...) yo estaba muy contento por que le ayudé a mi hermanito.

Estudiante mestizo, 3° “A”

La comunidad de aprendizaje también posibilita el desarrollo de la técnica y tecnología, entre muchas otras cosas. No obstante, las actividades prácticas y manuales han favorecido, además de enseñar y brindar un servicio a la comunidad, el ingreso económico para subsanar las condiciones adversas, de pobreza y marginales que viven los habitantes de la misma y las precarias situaciones materiales en las que se desarrollan, mostrando así la resiliencia de los sujetos y su deseo de superación personal, familiar y social:

entonces empecé a cobrar \$ 15.00 [por corte de cabello] para que comprara más herramientas para trabajar en la peluquería. Entonces a mi familia les gustó mucho como iba desarrollando mis habilidades (...) veo que uno de mis primos, los más pequeños, les interesa mucho, y cuando les enseño ponen mucha atención (...) si el también quisiera podrá trabajar y estudiar al mismo tiempo.

Amancio Saúl Sántiz Aguilar, estudiante tsotsil/mestizo, 3° “A”

les dijimos a los que querían comprar que jibamos a hacer más y se los venderamos, algunos querán que les enseñáramos como se hacen los animales, entonces les enseñamos como hacerlos, ellos se divirtieron mucho haciendo figuras (...) recuerdo que seguimos haciendo las figuras de plastilina para venderlos. También aprendimos que trabajando en equipo todo se puede (...) nos sirvió hacer los animales mucho por que los vendimos y el dinero nos sirvió para muchas cosas, como para comprar más plastilina (...) también nos sirvió para comprar las cosas que necesitábamos en los experimentos de ciencias (...) pero lo que más me gustó fue que nos divertimos todos haciendo los animales.

Alberto de Jesús Aguilar Vázquez, estudiante mestizo, 3° “A”

3.1.3. Adicciones

Las adicciones como el alcoholismo y tabaquismo, principalmente, representan un problema serio y frecuente en estos contextos socialmente vulnerables, dichas adicciones desencadenan una serie de conflictos y dilemas a nivel familiar y comunitario en las que un

eslabón se engarza con otro, además de minar la salud y economía del adicto y los suyos, como violencia en los hogares, maltratos, riñas, falta de alimento y necesidades básicas para el hogar, desempleo e imposibilidad de acceso a la educación de hijos de padres alcohólicos, entre otras; como se aprecia las adicciones en la comunidad tienen efectos complejos y perversos.

La escuela puede brindar herramientas reflexivas y críticas muy útiles que permitan contrarrestar y disminuir el consumo de drogas en la comunidad, en un ejercicio consciente que procure el conocimiento de las principales problemáticas sociales que la aquejan y que en niveles educativos anteriores no han recibido la atención adecuada; es común que el consumo de alcohol y tabaco se conviertan en prácticas habituales, como una especie de patrón comunitario, de las cuales parece imposible hacer acto de consciencia. Los estudiantes expresan estas situaciones en su localidad:

pensaba que fumar un cigarro y tomar trago [alcohol para consumo humano] no hacía daño, pero como muchos amigos me contaban que fumar no hacía daño. Le conté mi profesor y me dijo que era falso, que fumar era la cosa más fea del mundo y empezó a dar muchos consejos a todos mis compañeros.

José Luis Tovilla López, estudiante mestizo, 3° “A”

La escuela representa un elemento comunitario potente para iniciar procesos conscientes y críticos apegados a su realidad. Son muchas las personas que ingieren estas drogas “socialmente aceptadas” (tabaco y alcohol) en la comunidad, en las que se involucran parientes, vecinos, amigos y padres:

tenía muchos parientes, vecinos, que caigan en las drogas y no podían dejar el vicio de las drogas, por ejemplo, los cigarros o el trago [alcohol para consumo humano].

José Luis Tovilla López, estudiante mestizo, 3° “A”

La relevancia de las drogas como problema social y su vínculo de estudio se manifiesta en los propios estudiantes quienes argumentan que “hay mucho de qué hablar”, así como la necesidad de comunicar e informar los efectos del consumo de tabaco y alcohol, en lo anterior subyace la importancia que tienen los valores humanos así como la ética que procuren el desarrollo de la comunidad:

a mí, la materia que más me llamó la atención fue Formación Cívica y Ética, ya que en este tema hay mucho de que hablar por ejemplo del alcohol, de las drogas y del tabaco que son problemas que actualmente enfrenta la población.

Juan de Dios Pérez Bolom, estudiante tsotsil/mestizo, 3° “A”

es recomendable comunicar a los jóvenes que es muy malo consumir el tabaco, esta información lo compartí con mi familia y con la comunidad.

Brenda Roberta Nájera Jiménez, estudiante mestiza, 3° “A”

El papel que juega la escuela para abordar estas problemáticas es vasto y esencial, involucra a varios sujetos, sin embargo, la consciencia y compromiso del docente son imprescindibles como punta de lanza para que los estudiantes comiencen a conflictuarse respecto a la situación social que se vive en su comunidad, así como la preocupación porque desarrolle un papel útil en su contexto de acción que mejore las condiciones de los sujetos, comunicando e informando mediante la reflexión a través de consejos y conversaciones formales e informales las posibilidades de reivindicación de los adictos así como las medidas de prevención, esto ha sido una preocupación de los docentes:

el maestro Jacob Nazar nos daba otros consejos que era que les dijéramos a los adictos en las casas de las amistades que los novios o novias, padres y maestros hablen con ellos, pues será de un gran apoyo el cariño que se le tienen a los hijos, los ayudará en momentos difíciles.

José Luis Tovilla López, estudiante mestizo, 3° “A”

La utilidad y trascendencia educativa que la escuela genera parte del sentir, del compromiso y responsabilidad que ésta tiene con los otros, de tal manera que las experiencias útiles promovidas por la telesecundaria se constituyen a partir de los otros al compartir espacios, tiempo, proyectos, necesidades y preocupaciones. Las escuelas se fundan como sedes en tanto representan espacios de acción colectiva que promueven un proceso de interacción apegado al contexto y su relación a lo global, y no de su distanciamiento de la realidad y del otro, lo que ha propiciado la puesta en práctica de lo aprendido:

esto es lo que he podido aprender y que me ha servido para ponerlo en práctica, con mi familia o con otras personas, porque entre ellos hay una persona que es adicta al tabaco [se refiere a su abuelo], siempre le gusta andar fumando, ya le he explicado el problema que esto le causará a su salud y aunque al parecer es imposible hacer que deje este vicio, pero por lo menos hace lo posible para no afectar a sus seres queridos y ahora pone en práctica el alejarse de ellos al fumar o

bien en espacios libres (...) después fue reflexionando y me agradeció el haberle hecho entender esas cosas que a él le servirían y me motivó a seguir aprendiendo más; por eso me siento tan orgulloso de mí y de lo que he aprendido y me gustaría seguir aprendiendo más, por eso seguiré con entusiasmo mis estudios y lo que me resta por terminar la telesecundaria.

Juan de Dios Pérez Bolom, estudiante tsotsil/mestizo, 3° “A”

3.1.4. Valores humanos

Los valores humanos referidos en los relatos están fuertemente relacionados a las posibilidades de convivencia, trabajo en equipo y colaborativo a través de la participación y solidaridad de los sujetos y armonía con la naturaleza; los valores humanos que expresan los estudiantes representan los pilares en donde descansan las posibilidades de desarrollo humano y en las cuales la escuela incide directamente para la puesta en práctica en el hogar y la familia, así también como en espacios comunitarios.

Los valores expresados en los relatos se manifiestan en los espacios de toma de decisiones e interacción cotidiana, escuela, familia y espacios públicos como asambleas comunitarias, en las cuales se requiere la escucha y respeto de quien habla para evitar conflictos y roces. En el ámbito familiar los valores expresados por los estudiantes han partido de la reflexión y participación de ellos mismos en la escuela, los cuales trasladan a su casa, en los roles que desempeñan, en los derechos y obligaciones:

sobre este valor que aprendí [se refiere a la justicia en la escuela] lo apliqué en mi hogar, explicándoles a mis padres y hermanos, ellos comprendieron mi mensaje y nos pusimos de acuerdo para ejercer nuestros derechos y aplicar nuestras obligaciones [refiere a roles y tareas domésticas y del hogar].

Juan Carlos Tovilla López, estudiante mestizo, 3° “A”

En el ámbito comunitario el ejercicio de los valores ha representado un elemento esencial para el logro de acuerdos colectivos, los estudiantes platican con sus padres acerca de la importancia de la toma de acuerdos y de la diversidad de opiniones, Juan Carlos Tovilla López argumenta,

una vez mi papá Lázaro, cuando hubo asamblea, estaban dando opiniones sobre un proyecto y no se lograba un acuerdo y papá les dijo que todos dieran su opinión para ver cual era la más efectiva para que el proyecto fuera más bonito. Todos tenemos derecho a opinar.

Estudiante mestizo, 3° “A”

El ambiente rural de la localidad permite que casi todos sus integrantes se conozcan, al no ser un ámbito urbano con gran densidad de población, los valores y sentimientos ligados a la colaboración y solidaridad se encuentran menos endeblados que las ciudades agitadas y fragmentadas por la movilidad y preocupaciones económico-laborales, lo anterior es un elemento muy importante que la escuela puede aprovechar para enseñar y promover el trabajo colectivo y ayuda solidaria como elemento que permite la co-construcción de conocimiento, alternativas y posibilidades:

acá en la escuela telesecundaria mi maestro Jacob me ha enseñado a brindar ayuda a quien lo necesite, lo he practicado con mi familia y vecinos, y gente de la comunidad, tratando de ayudarles sin recibir nada a cambio, haciéndoles ver que ser solidario habla muy bien de nosotros como seres humanos.

Juan Carlos Tovilla López, estudiante mestizo, 3° “A”

Otros de los valores humanos que se señalan son la libertad que no debe ser confundida con el libertinaje, la tolerancia, la igualdad y el respeto a la diversidad lingüística y de pensamiento:

siempre he sido una persona sencilla, nunca he tratado de subajar a nadie, y tengo entendido que ante la ley y la naturaleza todo ser humano tiene sangre roja, y por lo tanto, todos somos iguales y no debemos de discriminarnos y debemos de respetar a todas las personas mayores de edad.

Juan Carlos Tovilla López, estudiante mestizo, 3° “A”

Los estudiantes consideran que los valores humanos no solamente son necesarios entre las personas, sino que además deben manifestarse en el respeto a la vida de plantas y animales y naturaleza en general, en este sentido se interroga poniendo en el centro a la clonación y lanzando interrogantes respecto a la ética de la misma:

los científicos piensan mucho, están pensando usar la clonación para rescatar especies que están a punto de desaparecer o que ya se extinguieron, incluso hablan de clonar dinosaurios, ¿será una buena idea? No logro entender por qué la necesidad de clonar dinosaurios, ¿los tendrán caminando por las calles, los llevarán a un parque ó a un zoológico? Sería inútil, no deberían.

María Adelina Huet Severino, estudiante tsotsil/mestiza, 3° “A”

el maestro Jacob Nazar nos dijo que estos valores nos servirán para toda la vida, porque nos ayudarán a vivir en paz y en armonía con la naturaleza y con nosotros mismos.

Juan Carlos Tovilla López, estudiante mestizo, 3° “A”

3.1.5. Artes

Las artes en la educación formal, oficial, ha sido una de las dimensiones más olvidadas, poco promovidas y trabajadas y a las que se les destina menos tiempo en la escuela, la priorización de conocimientos conceptuales y su relación a las evaluaciones estandarizadas (ENLACE y PISA, principalmente), desarrollo de contenidos disciplinares curriculares, carencia de insumos y recursos, así como desconocimiento del docente y apatía por promover las artes, representan solo algunos de los factores involucrados en el abandono del arte asociado a la formación y aprendizaje de los estudiantes.

No obstante, el arte en la escuela destaca por su potencial para articular y desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes, en el saber, hacer, ser y estar, donde plasman su interpretación del mundo, sus emociones y sentimientos; el arte erotiza el aprendizaje y además permite su gozo y disfrute. Los estudiantes expresan su gusto y agrado por actividades artísticas en las que involucran su sentir y emociones,

fue muy emocionante hacerlo primero el animal de plastilina, después pegamos con periódico todo el animal y dejamos que se secase (...) empezamos a pintar todas nuestras figuras de plastilina, nos divertimos mucho haciendo todo y cuando pintamos los animales nos ensuciamos con la pintura.

Alberto de Jesús Aguilar Vázquez, estudiante mestizo, 3° “A”

Las actividades artísticas además de ser un medio de aprendizaje integrador y en el cual se desarrollan muchas habilidades, permite el desarrollo de la creatividad individual y colectiva, las parodias y obras de teatro son un ejemplo claro de lo anterior en las que participan varios compañeros de escuela y además se establece un vínculo más estrecho de aprendizaje entre escuela-comunidad, al presentar en escena situaciones de la vida diaria comunitaria que pueden ser reflexionadas y analizadas por el público espectador;

mi maestro de 1er. grado Gerardín, nos enseñó, en artes, cómo interpretar personajes, cómicos, expresiones faciales, movimientos suaves, bruscos e interpretar situaciones que vemos en la vida diaria de nuestra comunidad.

Geovani Martínez Nájera, estudiante mestizo, 3° “A”

Las obras de teatro en su proceso y puesta en escena, para estudiantes, docente y comunidad permiten analizar los roles tradicionales de género fuertemente marcados en

estos contextos y el involucramiento, por ejemplo, de los hombres en labores del hogar para ayudar a su familia como lo confirman las expresiones de los estudiantes:

para mi hacer obras de teatro es muy satisfactorio, ¿por qué?, a través de ello, expreso mis sentimientos y expreso como yo quiera con gran libertad, y no me importa que me toque hacer el papel de mujer, lo hago con entusiasmo y contento.

Geovani Martínez Nájera, estudiante mestizo, 3° “A”

El arte permite el desarrollo de un currículo crítico y re-pensado, integral, interdisciplinar, que haga partícipes a diferentes sujetos de la comunidad, los cuales se involucren activa y amablemente en el desarrollo del mismo y por ende en el aprendizaje, además de ser una fuente de diversión y de alejamiento de vicios y de ocupación productiva; los estudiantes manifiestan su gusto por actividades artísticas,

nunca se me va a olvidar los rostros de cada persona, por que en ella nos damos cuenta que lo hicimos muy bien (...) me di cuenta que la vida es una obra de teatro y aprendí a distinguir la realidad de la fantasía. Di a conocer con amigos y familiares y a gente de la comunidad, de lo provechoso de hacer teatro para que la gente se divierta y vea de lo que somos capaces de hacer.

Geovani Martínez Nájera, estudiante mestizo, 3° “A”

3.1.6. Los libros

Los libros representan una fuente útil de información y aprendizaje en esta comunidad caracterizada por la vulnerabilidad social, su lectura permite la apropiación de contenidos y aprendizajes que los estudiantes trasladan a diversos ámbitos, en los cuales destaca, el hogar y vecinos; contrario a la lógica, que en estos contextos los libros no son bien aceptados, es posible que debido a la carencia de fuentes de información y otros distractores, así como la promoción y utilidad que la escuela telesecundaria promueve, los libros son apreciados, lo que se refleja en los relatos de los estudiantes al referirse a ellos como “hermosos”, “muy bonitos” y “maravillosos”.

Los estudiantes señalan que anteriormente no les gustaba leer como ahora, sin embargo, a partir de la escuela telesecundaria han ido desarrollando el gusto por la lectura y a la par han ido encontrando utilidad, por ejemplo, para mejorar su comunicación y comprender más:

lo que más me llamó la atención fue una sesión de español donde teníamos que leer un libro llamado Gilgamesh. Ese libro pensaba que era aburrido por que casi nunca me gustaba leer, pero tuve que hacerlo ya que tenía mucha curiosidad (...) un día nos tocó la clase y tuvimos que empezar a leer, a leer y a leer, se miraba que jamás lo terminaría, pero poco a poco me fue interesando más, cuando íbamos unas paginas ya casi no me distraía y poco a poco fui dejándome llevar por lo bello de leer, cuando iba a leer la otra mitad no lo creía ya que nunca había leído un libro así, por que no sabía su importancia.

Héctor Dulice Severino Huet, estudiante tsotsil/mestizo, 3° “A”

El gusto por la lectura ha transitado de un proceso menos consciente a uno más consciente reflexionando acerca de la importancia que ésta tiene y de sus implicaciones; el hogar de los estudiantes es un espacio que permite compartir la comprensión del texto con los familiares y analizarlo, sin embargo, los libros no solamente se limitan a su lectura y expresión oral al comentarlos y contar de que trata a los otros, sino que involucra procesos de escritura y desarrollo de habilidades de comunicación escrita:

un día encontré un libro llamado “conocer para conservar”. Ese libro casi no tenía dibujos (...) me interesaba tanto por que ahí decía, como los seres humanos tenemos un planeta maravilloso y lo estamos destruyendo en su totalidad (...) a mis padres les decía que me gustaba mucho estudiar, escribir y leer, ya que por medio de la lectura nos podemos comunicar mejor.

Héctor Dulice Severino Huet, estudiante tsotsil/mestizo, 3° “A”

Los relatos expresan la invitación a la lectura a familiares y su importancia para la comprensión del mundo y problemáticas sociales, también reflejan la necesidad de conocimiento y aprendizaje a través de la lectura para la superación personal, continuación de estudios y “para salir adelante”:

a mis primos pequeños les digo que en un libro no se fijaran en la portada ni en los dibujos, si no en el contenido, ya que en la lectura se puede saber lo que es y lo que dice en su mensaje (...) todos los libros son hermosos, son especiales y todos tienen un propósito, también la lectura es especial leyendo con bastante atención, para comprender al mundo y a nosotros mismos y para salir adelante.

Héctor Dulice Severino Huet, estudiante tsotsil/mestizo, 3° “A”

3.1.7. Computación

Uno de los relatos aborda informática y computación lo cual resulta relevante ya que desarrolla en los jóvenes adolescentes conocimientos tecnológicos de informática para

solventar necesidades personales, de sus hogares y la comunidad, en la elaboración de cartas, tareas escolares de la telesecundaria y de otros niveles educativos como la escuela primaria y de estudiantes que salen fuera de su comunidad para estudiar bachillerato y algunos la universidad, oficios y documentos de carácter oficial para solicitudes y trámites de programas agrícolas, de vivienda, reparación de carreteras, etc. Es importante hacer notar que la escuela ha promovido el acceso al internet y equipo de cómputo no solamente para estudiantes de cualquier nivel educativo, sino también a todo aquél habitante de la comunidad que esté interesado en hacer uso de éstos.

Además en los relatos se muestra el uso que le dan a la tecnología para comunicarse con familiares distantes, que laboran en algunas ciudades, a partir del uso del internet, envío de correos electrónicos, chat y empleo de aplicaciones tecnológicas que la escuela telesecundaria les enseña. Los procesos de globalización no son ajenos a la comunidad,

poco a poco el profe Gerardín nos iba enseñando cómo usarlo de buena manera, crear tu cuenta de *facebook* y le dije que para qué sirve y cómo podríamos usarlo, nos empezó a explicar lo que puedes hacer: chatear con personas, ciudades o países y también puedes subir fotos y que también hay otra aplicación llamada *twitter*, entonces el profe Gerardín nos dijo que es muy parecido al igual que el *facebook*. También el profe nos da clases de computación [informática] los días lunes, miércoles y viernes, media hora, nos enseña a crear offis eso nos sirve cómo hacer una tarea y también lo siguiente una invitación y una carta de buena conducta para alguien que desea trabajar en la ciudad. Pues todos los usuarios de las aplicaciones son serviciales para todos los de mi comunidad o para alguien que lo desea usar por que además es gratuito para quien desea conectarse para hacer una tarea que se necesite del internet es más fácil.

Tereso de Jesús López López, estudiante mestizo, 3° “A”

Los docentes que actualmente laboran en la escuela telesecundaria consideran que es muy importante que los jóvenes estudiantes y comunidad conozcan, accedan y tengan dominio de estos medios tecnológicos ya que les son de mucha utilidad, es importante señalar que la presencia del internet satelital en la comunidad se logró por la gestión que estos profesores realizaron ante la instancia de gobierno correspondiente.

3.2. ESCUELA TELESECUNDARIA 313 “BENITO JUÁREZ GARCÍA”, RANCHERÍA SAN ANDRÉS PUERTO RICO, HUIXTÁN

Y ese tema me ayudó a reconocer el gran error que estaba cometiendo del desprecio que le hacíamos a esa compañera, en aquél entonces yo me propuse llevarme bien con todos mis compañeros y no despreciar a nadie.

Reyna Emilia Huet Gómez, estudiante tsotsil/mestiza, 3° “A”

Con la cita anterior, extraída del relato de una estudiante de la Escuela Telesecundaria 313, se inicia la exposición de las experiencias escolares significativas en este contexto, entre las cuales se destaca los temas de los valores humanos y de la convivencia intercultural en la familia y en la comunidad.

Esta telesecundaria se ubica en la entrada de lo que los habitantes consideran “comienzos del centro de la comunidad”; para llegar a ella es necesario pasar un puente debajo del cual corre un río. La escuela se ubica en un terreno bajo, frente a la primaria federal monolingüe (en donde las clases se imparten en español por profesores mestizos), a un costado de la carretera principal; a sus alrededores se encuentran algunas casas de los habitantes de la comunidad construidas con bloques de concreto en acabado rústico, tablas de madera o adobe como muros y techos de teja, lámina galvanizada o concreto.

A los costados y parte trasera del terreno de la escuela se aprecian campos, árboles y vegetación que conforman el paisaje de la región, a diferencia de otras comunidades que integran el circuito intercultural HUSANCHA, esta escuela, por ubicarse en la parte central del poblado, no presenta áreas de cultivo grandes en sus inmediaciones, únicamente pequeños huertos familiares que los habitantes tienen en sus casas y en los cuales siembran algunas hierbas y verduras de autoconsumo para preparar los alimentos. Los terrenos de cultivo más amplios se ubican, generalmente, pasando los límites del centro de la localidad. Las casas se encuentran dispersas.



Fotografía 20. Aulas y contexto de la escuela telesecundaria 313.
Fuente: archivo propio

Destaca en esta telesecundaria su infraestructura por la cual puede definirse como la que cuenta con las mejores condiciones materiales en la región. Tiene cinco aulas destinadas a salones de clase (un primer grado, dos segundos y dos terceros), laboratorio y un aula que funge como dirección y bodega, el edificio escolar está construido con concreto, detrás de las aulas, pero dentro del mismo terreno, se encuentra la casa del maestro construida con tablas de madera y techo de lámina galvanizada.



Fotografía 21. Interior de la escuela y plaza cívica,
Ranchería San Andrés Puerto Rico.
Fuente: archivo propio

Los habitantes de esta comunidad se dedican principalmente a actividades agrícolas, en las que destacan el cultivo del maíz y frijol para consumo familiar y venta de pequeños

excedentes de producción en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas y en el poblado de Huixtán, algunos combinan esta actividad con la cría de ganado, aves de corral y animales de pastoreo, sin embargo, algunos otros, en años recientes a partir de la pavimentación de la carretera que comunica esta localidad con la cabecera municipal más próxima, Huixtán, se dedican al servicio de transporte en taxis; como en todas las comunidades de la región, ante la falta de oportunidades de empleo, los habitantes migran temporalmente, principalmente a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, para ocuparse en la construcción, como albañiles, peones de albañil o en oficios relacionados con el servicio doméstico, limpieza y mantenimiento en casas, instituciones de gobierno o empresas privadas.

El acceso a la telesecundaria de la comunidad de San Andrés Puerto Rico representó un reto a la investigación y a la vez una grata experiencia. Al momento de la presentación y de la solicitud, los profesores rápidamente convocaron a una reunión para que todos fueran informados del proyecto.

En dicha reunión se expuso el contenido de la convocatoria del concurso de narrativas y el proyecto de investigación, en un ambiente de desconfianza, ante miradas expectantes y murmuraciones entre los docentes. Al término de la explicación, los docentes interrogaron- ¿son parte de la reforma?, ¿tienen que ver con ella?, ¿tenemos que firmar algo?,- a la vez que argumentaban – nosotros somos maestros en lucha magisterial y estamos en desacuerdo con la reforma, si son parte de ella no dejaremos entrar-...

Escuchámos y argumentámos ser compañeros más de ellos, y que conocíamos las carencias y necesidades en las cuales laboran los profesores, por ello es necesario ser maestros en lucha como ellos afirmaban, en una lucha que se refleje en los estudiantes y la sociedad... los profesores escucharon y se entabló un diálogo que concluyó con la aceptación de participar, no sin ciertas reservas, y una vez que aceptaron se les invitó a estar presentes con los grupos de tercer grado para contribuir con la realización del proyecto.

Entramos a las aulas de tercer grado, los alumnos nos veían con extrañeza como preguntándose -¿qué hacen ahora todos aquí?- los exhortamos a participar en el concurso de narrativas, la respuesta de los estudiantes fue muy buena y entusiasta, lo que contribuyó

a que los profesores, de manera paulatina, fueran cambiando sus percepciones y comentando entre ellos, es académico y será muy bonito lo que dice el profesor, una de las profesoras se contagió de los estudiantes y con sonrisas ella y otro profesor exhortaban a participar a los alumnos en el concurso e incluso ellos se apropiaban de la convocatoria y la iban explicando o reforzaban lo que mencionábamos; su actitud y cambio fue sorprendente y al salir comentaron que el proyecto era excelente y que si se habían resitado al principio fue porque ellos pensaban que quizá era algo relacionado con la reforma educativa.

A esta escuela telesecundaria acuden estudiantes tsotsiles y mestizos, además de algunos tseltales. Ellos son atendidos por cinco profesores, todos originarios de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez quienes llevan trabajando en la comunidad de dos a cuatro años. Los profesores viven en la comunidad de manera intermitente, unos días pernoctan en la “casa del maestro” en la Ranchería y otros días viajan hasta la ciudad en la que radican con sus familias.

En esta telesecundaria se reunieron siete relatos, cinco escritos por mujeres y dos por hombres. En éstos destaca la presencia de conflictos y la necesidad de los valores humanos para mejorar la convivencia y promover la interculturalidad, además de preocupaciones por la contaminación ambiental y la conservación de materiales.

3.2.1. Contaminación ambiental

Uno de los relatos de esta escuela aborda la contaminación ambiental, la cual representa un problema en la comunidad debido a la inconsciencia de varios de sus habitantes por tirar basura en los campos, veredas, carretera y el río que atraviesa a la localidad, otra problemática es la quema de basura y la tala de árboles de pino y ciprés para el comercio de madera en las ciudades de San Cristóbal de Las Casas, Tuxtla Gutiérrez y Ocosingo. Lo anterior resulta interesante debido a que da cuenta de las principales problemáticas ambientales y ha sido útil para establecer conversaciones con amigos, tíos y abuelos para intentar persuadir, hacer consciencia y sumar voluntades para reflexionar al respecto:

luego nos habló que cuando nosotros tiramos basuras en los ríos lo ponemos en peligro los animalitos que viven dentro del agua (...) nos dijo que cuidáramos

nuestra localidad dónde vivimos y nosotros le dimos las gracias por platicarnos sobre la contaminación y salimos de clases y yo llegando en mi casa le platicué a mi familia (...) yo terminando de platicar todo mi mamá platicó con mis tíos que es cierto lo que yo estoy diciendo, lo correcto. Le gustó mucho a mi familia que les conté sobre la contaminación.

Por que las personas cuando queman, queman plantas o queman basuras y cuando talan árboles, yo les he dicho, no están haciendo lo correcto por que eso provoca la contaminación ambiental y muchas veces les he platicado a mis amigos, tíos y a mis abuelos, gracias en mi comunidad no hay tanta contaminación como en la ciudades.

Lucia Sántiz Pale, estudiante tsotsil/mestiza, 3° “A”

Sin embargo, no se manifiesta la acción en propuestas y campañas para solucionar el problema de contaminación, a partir de la escuela telesecundaria, lo expresado supone que se han abordado estos temas para persuadir y dar a conocer la relevancia de la problemática ambiental pero no para impulsar acciones que promuevan la reflexión de los habitantes del lugar.

3.2.2. Conservación de materiales

Otro de los relatos expresa la utilidad que ha tenido la asignatura de química en el hogar del estudiante, menciona que a partir del estudio del deterioro de materiales y la experimentación del mismo, ha empleado el conocimiento para conservar utensilios de cocina en su hogar y algunas herramientas de trabajo evitando que se oxiden impidiendo su exposición a la humedad, aunque no lo manifiesta explícitamente se logra entrever que este contenido es significativo para la estudiante debido al uso de herramientas de fierro para el trabajo agrícola frecuente por su familia en labores de cultivo; el estudio del deterioro de materiales atraviesa algunos otros contenidos de tipo curricular y no curricular en los ámbitos de salud, prevención de enfermedades y ahorro de recursos al conservar los utensilios por más tiempo. Esta experiencia muestra esencialmente aprendizajes de tipo conceptual, aunque se presentan algunos elementos prácticos al experimentar, como lo expresa Nayeli Guadalupe Gómez Huet, estudiante tsotsil/mestiza, 3° “A”,

algunos objetos deterioran por la humedad de donde se encontró el objeto, así como al dejar un clavo, y tornillos fuera de la casa en la humedad y que le pegue el aire. Aprendí que debemos cuidar más las cosas para que no se oxiden y estén mucho más limpios los objetos que utilizamos para que no, nos enfermemos, por que algunos

objetos contienen bacterias cuando se oxidan o para utilizar mucho más tiempo los objetos.

En mi familia cuidamos más las cosas para que no se oxiden y tarden más tiempo por eso es más importante cuidar el medio ambiente sin oxidación y contaminación que puedan contaminar el aire que pueda provocar algunas enfermedades muy graves.

3.2.3. Interculturalidad y discriminación

Los valores humanos referidos en dos de los relatos corresponden a una problemática social importante en la comunidad que se presenta en la interacción cotidiana entre mestizos, tsotsiles y tseltales que habitan en el mismo territorio, acuden a la escuela telesecundaria y que tiene orígenes añejos; los escritos de los estudiantes aluden a la necesidad de los valores humanos, respeto, igualdad y tolerancia, sin embargo, evidencian y enfatizan conflictos caracterizados por la demanda de interculturalidad y convivencia contra posturas de discriminación que se han vivido en la comunidad y en la escuela misma.

Los relatos exponen la diversidad lingüística, cultural e incluso la percepción que tiene los estudiantes, por ejemplo, sobre el color de piel, rasgos físicos, para la aceptación del otro en esta localidad, la escuela telesecundaria en varios casos ha fungido como detonadora para la aceptación del otro en un proceso reflexivo que ha sido trasladado y compartido con la familia principalmente por medio del estudiante:

en este tema hablaba sobre el respeto y la igualdad que debemos de tener con las demás personas, no burlarnos de su idioma, el origen al que pertenece o por otro defecto que tenga, este tema lo trabajamos con mis compañeros.

Reyna Emilia Huet Gómez, estudiante tsotsil/mestiza, 3° “A”

Así también se abordan procesos reflexivos en los cuales los estudiantes han reconfigurado su sentir, ser y hacer, con sus compañeros, manifestando la presencia de valores humanos para la integración en equipos de trabajo y la no discriminación de sus compañeros, como ellos mismos argumentan,

nuestra maestra nos preguntó que si nunca nos habíamos burlado de algún compañero (a) y todos le contestamos que no, al poco rato que contesté esa pregunta yo me quedé pensando y dije, ¿será cierto que nunca me he burlado de ninguna persona?, entonces en ese momento recordé que cuando hacíamos equipo

para trabajar o para jugar yo siempre me juntaba con mis mejores amigos y mis compañeros hacían lo mismo sin importarnos que quedara alguien sin equipo, por que si había una compañera que se llamaba Mercedes que casi siempre se quedaba sin equipo porque ni mis compañeros ni yo la invitábamos para que formara parte de nuestro equipo, aparte de eso alguno de mis compañeros la molestaban todavía, entonces en voz baja dije estuvo mal al contestar por que yo no he ofendido a nadie, tal vez nunca he ofendido por el idioma que habla o por otra cosa, pero de tal forma al despreciar a esa personita es una forma de ofender también, por que imagino que esa personita se haya sentido triste o despreciada entonces es allí donde le puse mayor atención de lo que hablaba el libro y de lo que nos explicaba el maestro.

Reyna Emilia Huet Gómez, estudiante tsotsil/mestiza, 3° “A”

En la comunidad coexisten tsotsiles, tseltales además de mestizos, éstos últimos hace tiempo eran los que únicamente vivían en el centro de la localidad o poseían las mejores tierras, más control y poder; mientras que los grupos procedentes de los pueblos originarios eran trabajadores de los mestizos, vivían alejados y con menos capital adquisitivo; a partir del movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) los roles y funciones han ido cambiando, los pueblos originarios han invadido tierras y pequeños ranchos de los mestizos, lo cual ha acentuado el sentimiento de rechazo de ambos grupos.

En el relato de esta alumna se aborda cómo la escuela propició un proceso reflexivo útil para el reconocimiento del error en el que incurría el estudiante, es notable analizar cómo a partir de abordar este tema en la asignatura de formación cívica y ética Reyna Emilia reconoce su desacierto y adopta una actitud diferente a la inicial:

y ese tema me ayudó a reconocer el gran error que estaba cometiendo del desprecio que le hacíamos a esa compañera, en aquél entonces yo me propuse llevarme bien con todos mis compañeros (a) y no despreciar a nadie.

Reyna Emilia Huet Gómez, estudiante tsotsil/mestiza, 3° “A”

Posteriormente el aprendizaje fue trasladado a su hogar, en el que intervinieron sus padres reforzando la importancia del mismo, ya que ellos fueron objeto de discriminación por parte de personas de la comunidad y de maestros de su época. En este proceso se evidencia la necesidad de la comprensión, el diálogo y la escucha, y resulta importante la utilidad que propició el cambio significativo que la estudiante tuvo:

ya después cuando salí de la escuela llegué a mi casa, más tarde les conté a mis papás sobre el tema que ya había trabajado, de la igualdad de todas las personas y ellos me comentaron que cuando eran niños les insultaban y les decían groserías, porque eran indígenas, y luego me dijeron que estaba bien que aprenda sobre la igualdad para que así pueda ser una persona respetuosa y amable, es así también que esta materia provocó cambios en la vida de mi familia porque me dieron el mejor consejo y si no les hubiera contado sobre el tema que había trabajado no hubieran compartido conmigo sobre la discriminación que les hacía sus maestros.

Reyna Emilia Huet Gómez, estudiante tsotsil/mestiza, 3° “A”

3.2.4. Valores humanos y conflictos en el aula

Otro de los relatos da cuenta de la importancia de la convivencia en la escuela y dentro del aula para el óptimo desarrollo de los procesos de aprendizaje fundada en los valores humanos y la práctica de los mismos; en esta narrativa el problema se presenta aún sin resolver, dejando ver que la profesora a pesar de conocer el conflicto no ha intervenido eficazmente para solucionarlo, no obstante ha influido para mediar y reflexionar de cierta manera sobre el mismo.

La narrativa expone conflictos personales entre dos estudiantes mujeres por motivos de competencia en las calificaciones, a partir de esto se puede iniciar un análisis acerca de cómo se percibe el conocimiento y aprendizaje por éstas alumnas y la importancia de fomentar a partir de la escuela la cultura de la colaboración, solidaridad y apoyo mutuo hacia la consolidación de comunidades de aprendizaje y de aceptación de sus compañeros.

Luz María Huacax Martínez, estudiante tsotsil/mestiza, 3° “A”, manifiesta que

en primer año fuimos amigas, pero cuando el tiempo pasó, nos dimos cuenta, que ni ella, ni yo podríamos entendernos, porque yo era el cerebro de la clase, dejamos de ser amigas, me di cuenta que ella no toleraba, yo la saludaba y ella no respondía, para evitar los problemas que pudieran surgir, me alejé, el tiempo pasó, todo marchaba bien.

La postura antagónica de ambas acentúa el divisionismo no solamente entre ellas, sino en todo el grupo ya que cada una tiene un círculo de amigos cercanos en el que influyen de forma directa, creando así fragmentación y de cierta manera limitando los procesos de co-creación del aprendizaje con sus compañeros, “-es que Luz María se cree muy alzada- así decía, por tener familiares que me ayudan y porque sabía mucho y que yo era una pesada” (Luz María Huacax Martínez, estudiante tsotsil/mestiza, 3° “A”).

La problemática se ha mantenido a lo largo de los casi tres años que dura la educación secundaria, ha pasado por varios momentos, sin embargo, a partir del segundo grado y en lo que va del presente se acentuó. Luz María señala que en segundo grado intervinieron las profesoras para hablar con ellas e interrogarlas respecto a su comportamiento, finalizaron la conversación pidiendo a ambas estudiantes “hicieran las *pazes*” y limaran asperezas, “al terminar de dar nuestras justificaciones nos pedimos disculpas, las dos no propusimos intentar comprendernos, el año escolar finalizaba y las cosas habían cambiado” (Luz María Huacax Martínez, estudiante tsotsil/mestiza, 3° “A”).

Las cosas cambiaron en apariencia y de manera temporal, después de un tiempo reincidieron, al ingresar a tercer grado comenzó el paro magisterial en todo el estado de Chiapas en contra de la reforma educativa por casi cuatro meses, fue tiempo suficiente para conversar con familiares respecto a la situación que vivían, sin embargo en la familia hubo poco eco al llamado para dar consejos, “les preguntaba a mis papás, tíos, primos que si tenían o tuvieron una situación similar a la que yo tenía, ellos decían que no” (Luz María Huacax Martínez, estudiante tsotsil/mestiza, 3° “A”).

No obstante la escuela ha brindado elementos de utilidad que Luz María ha trasladado a situaciones de su vida diaria y particularmente a la situación problemática que recientemente ha vivido reflexionando sobre y actuando en consecuencia respecto a la importancia de valores humanos y ética para no perder la cordura, ella cuenta que

una prima me dijo que la agarrara a golpes y amenazarla para dejar de ser criticando como yo era, pero en la clase de formación cívica y ética había aprendido que a golpes no se arregla nada, sino que podría empeorar la situación, así que esa opción la descarté y con base a lo que me dijo mi prima, me propuse dialogar con mi compañera para resolver un poco la situación, pero nada de eso sirvió porque ella no quería escucharme.

Luz María Huacax Martínez, estudiante tsotsil/mestiza, 3° “A”

La escuela es un espacio que debe promover permanentemente la integración, cohesión y sentido colectivo del grupo para el mejor desarrollo de los procesos de aprendizaje y la aceptación de los compañeros fundada en la convivencia diaria, la intervención en la solución de problemáticas de éste tipo es esencial en el tránsito de los adolescentes al cursar la educación telesecundaria para favorecer sus procesos de desarrollo integral a todos los estudiantes;

la profe ayuda a su consentida (...) la situación no termina pero lo malo es que la profe ayuda a su consentida y ¿cómo podemos vivir en esta desigualdad? Nuestra historia no va a terminar.

Luz María Huacax Martínez, estudiante tsotsil/mestiza, 3° “A”

3.2.5. Historia y discriminación

Otro de los relatos aborda la problemática de la discriminación y la exigencia de relaciones interculturales en el contexto, resulta interesante el vínculo y utilidad que la estudiante realiza a partir de la clase de historia para comprender su entorno y trasladarlo a su hogar y familia, efectuando en esta última otro proceso reflexivo iniciado en ella:

yo aprendí que antes de la llegada de los españoles los indígenas eran libres, y cuando llegaron los españoles y se asentaron en México la vida de los indígenas cambió mucho.

María de Guadalupe Álvarez Hernández, estudiante tsotsil/mestiza, 3° “A”

Relacionado a otro de los relatos (valores humanos) las narraciones de estas estudiantes dan cuenta del proceso socio-histórico que los habitantes de la comunidad han vivido al coexistir en ella tsotsiles y tseltales, además de mestizos y la necesidad que a partir de la telesecundaria se promueva la interculturalidad y la convivencia; así también remite a reflexionar respecto a que la educación es un proceso que debe considerar a sus sujetos y su contexto, superando visiones técnicas, cognitivas e instrumentales.

La utilidad que María le da al aprendizaje logrado en la escuela es muy significativa para que ella misma comprenda el actuar de los otros, la necesidad de asumir una postura que transforme la convivencia y los procesos sociales que actualmente se viven en su comunidad:

cuando llegué a mi casa platicué con mi mamá y le conté todo, cómo fue el sufrimiento de nuestros antepasados [desde los procesos de conquista española en México] y ella también le gustó, hasta me contó algunas historias de ella y de mi abuelito; antes ella iba también a intercambiar productos hasta San Cristóbal porque no tenían dinero para comprar, ellas llevaban frutas y verduras que tenían y las intercambiaban por otras cosas que no tenían, no había carros, caminaban a pie hasta llegar a San Cristóbal, también me contó que vivieron esa crisis de la discriminación, mis abuelitos trabajan en una hacienda donde había un hombre llamado Alfonso y que era el dueño de las tierras y todos eran mozos del señor y se levantaba a la madrugada para trabajar, si no le obedecían el señor los regañaba, les

pegaba o los corría del rancho y así poco a poco fue cambiando la vida de las personas.

María de Guadalupe Álvarez Hernández, estudiante tsotsil/mestiza, 3° “A”

3.3. TELESECUNDARIA 1232 “IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO”, SAN GREGORIO LAS CASAS, HUIXTÁN

Ella [refiriéndose a una maestra] nos vea como sus hijos, no como alumnos, nos dio un parte de su corazón, nos dio su cariño y su amor de Madre.

Agustina Moshán Pale, estudiante tsotsil, 3° “A”

Las palabras de Agustina exponen la importancia y necesidad del vínculo afectivo y comprensivo para el aprendizaje de los estudiantes en estos contextos, caracterizados por la diferencia lingüística y cultural, marginación, pobreza y habitados por comunidades socialmente vulnerables, atravesadas por múltiples problemáticas; de tal manera que la educación requiere superar lo cognitivo, técnico e instrumental para centrarse en los sujetos y sus procesos, diálogo y comprensión de los otros.

La Escuela Telesecundaria 1232 se ubica pasando la escuela primaria bilingüe, cerca del domo que cubre la cancha de baloncesto de la comunidad, en una vereda que lleva a una pequeña clínica rural, lo que podría considerarse como el centro de la localidad; alrededor de ella y de manera dispersa se encuentran algunas casas, es una comunidad pequeña y pobre, con viviendas sencillas edificadas principalmente con tablas de madera y techo de lámina galvanizada o teja, es raro ver construcciones con bloques de concreto.

En los alrededores de la escuela se ubican algunas casas y pequeños huertos de cultivo familiares con hierbas comestibles, algunas verduras, plantas de café y plátanos, que los habitantes siembran cerca de sus hogares para proveerse de alimentos, las tierras en donde cultivan maíz y frijol se encuentran retiradas del área en la que viven cotidianamente; en las inmediaciones de la escuela se observa vegetación un tanto diferente a la de las otras comunidades, ya que esta localidad se ubica en un área de transición entre clima frío y clima templado.



Fotografía 22. Llegando a la escuela telesecundaria, San Gregorio, Huixtán
Fuente: archivo propio

Lograr la instalación de la escuela telesecundaria en esta comunidad fue algo complicado ya que los habitantes la habían solicitado por varios años sin recibir respuesta afirmativa; los padres de familia se organizaron y aprovecharon algunas coyunturas políticas y movimientos sociales ocurridos en Chiapas para presionar y lograr la instalación de la telesecundaria. Ya instalada, se han enfrentado problemas para su construcción formal, sus instalaciones, el acceso a recursos materiales y la mejora de sus condiciones para impartir clases.



Fotografía 24. Aula de tercer grado.
Fuente: archivo propio

Actualmente la escuela cuenta con cuatro aulas, dos de concreto y dos salones prefabricados; gracias a los esfuerzos de estudiantes, maestros y padres de familia se ha construido un pequeño jardín, el cual cuidan diariamente los estudiantes procurando un

espacio armónico que contrasta con las condiciones difíciles de infraestructura en la que los estudiantes y profesores interactúan y se desempeñan.

En este entorno, la telesecundaria presenta múltiples carencias. De acuerdo al plan de estudios y a los fundamentos pedagógicos de educación telesecundaria estas escuelas deberían hacer uso de todos los medios tecnológicos y de comunicación, internet, televisión, reproductores de música, discos multimedia, computadoras, entre otros, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo la realidad es otra, muchas escuelas que se desempeñan en estos contextos carecen de todo ello o tienen algunos aparatos eléctricos pero están descompuestos o fuera de servicio, como es el caso de la telesecundaria 1232.

Al llegar a esta escuela acudimos con el director para comentar el proyecto de investigación y su finalidad; él se mostró desconfiado, escuchaba y analizaba lo que se le decía con detenimiento, cuando terminamos de intervenir le preguntamos qué le parecía el proyecto, pensó brevemente y nos dijo, adelante. Presentamos la convocatoria a los estudiantes, quienes se entusiasmaron y realizaron diversas preguntas. Fue satisfactorio escuchar al retirarnos que el director les dijera que participaran, que era una muy buena oportunidad para su preparación y que además agradecía que vinieran maestros a lugares “olvidados” como esta comunidad en la que se necesitan muchas cosas. Después de esas palabras el profesor empezó a explicar a sus estudiantes cuáles son los elementos de las narrativas.



Fotografía 23. Casa del maestro. San Gregorio, Huixtán.
Fuente: archivo propio

El director comentó que se siente muy bien trabajando en la comunidad y no ha querido cambiarse, aunque ha podido hacerlo; tiene diez años, desde su fundación, trabajando en la escuela. Junto con él quien es director y profesor frente a grupo, laboran dos profesores más, uno tiene cuatro años trabajando en la escuela y el otro dos años. Los tres viven en la “casa del maestro” durante la semana de trabajo en la localidad y los fines de semana se trasladan a las ciudades en las que radican con sus familias.

En esta escuela telesecundaria se reunieron nueve relatos, cinco elaborados por mujeres y cuatro por hombres. En éstos se aborda un tema relacionado con el cultivo de hortalizas en la escuela, lo cual es interesante ya que atiende a la falta de abastecimiento de alimentos en las familias y comunidad debido a la pobreza y marginación en la que viven. El cultivo de hortalizas posibilita el autoconsumo, pero también, representa una manera de obtener ingresos económicos que permitan cubrir algunas de las necesidades básicas del ser humano, por lo que su aprendizaje en la escuela resulta útil y significativo para los estudiantes y sus familias.

Una cuestión presente en los relatos de los estudiantes de esta escuela es el aprecio por los libros que en contextos marginados se convierten en fuentes de información y de generación de aprendizajes. Las experiencias escolares significativas en esta escuela abarcan también el aprendizaje y perfeccionamiento del español para los estudiantes tseltales que lo aprenden como segunda lengua. El español, se convierte en la lengua que hace posible la migración temporal a ciudades cercanas, principalmente San Cristóbal de Las Casas en busca de empleo como peones de albañil principalmente, estibadores o afanadores en casas; generalmente los hombres son los que migran.

3.3.1. Temores relacionados al aprendizaje del español

Algunos relatos abordan los temores e inseguridades que los estudiantes han tenido en su ingreso a la escuela, ya que provienen de escuelas primarias indígenas en las que casi la totalidad de las clases se dan en la lengua del alumno; al ingresar a la telesecundaria por primera vez y al saber que los docentes de la misma no son hablantes de lengua indígena afloran los sentimientos de miedo e inseguridad; “mi maestro me enseñó a hablar español, no puedo hablar de español.”, Paulina, estudiante tsotsil, 3º “A”; “me gusta mi español”,

Alicia Moshán Bolom, estudiante tsotsil, 3° “A”. Por su parte Rosa Angélica Vázquez Pérez cuenta:

mi maestro fue Juan Daniel cuando entré tuve miedo por mi maestro por que no es igual como de primaria [se refiere a su condición étnica no procedente de un pueblo originario], pero el maestro es bueno y enseña bien.

Estudiante tsotsil, 3° “A”

3.3.2. La hortaliza

El cultivo de hortalizas permite el trabajo en grupo y colaborativo, en el cual cada uno aporta de diferentes maneras con un fin común para la preparación del terreno de siembra:

era como un campo lleno de zacates, y ahí empezamos a trabajar por equipo y los integrantes, son Rosa, Luis, Ricardo y Nicolás eso fueron mi equipo y empezamos a trabajar, uno limpiamos todas las partes del terreno y después lo quebramos todo y cuando terminamos de quebrarlos y empezamos a construir.

Agustina Moshán Pale, estudiante tsotsil, 3° “A”

El trabajo colaborativo integra a los estudiantes. El cultivo de la hortaliza permite la vinculación para abordar temas y contenidos de diversas asignaturas del currículo oficial y de la propuesta de un currículo desde los sujetos. En la hortaliza se manifiesta la utilidad que los estudiantes le dan para la adquisición de ingresos económicos:

y así lo sembramos y ya esta un poco grande lo estamos regando y salió bien la cosecha, y cuando ya está lista bien para comer lo sacamos y lo pusimos en una mesa, lo pusimos en otra parte los rábanos y aparte cilantro, también la calabaza también aparte esta la lechuga y repartimos por equipo, como lo sembramos el rábano y cilantro hasta lo vendemos a dos pesos cada manojito.

Agustina Moshán Pale, estudiante tsotsil, 3° “A”

Otra de las utilidades muy importantes que este aprendizaje les proporciona a los estudiantes y sus familias es el abastecimiento de alimentos y el traslado del mismo a los hogares para iniciar el propio cultivo, como argumentan Agustina y Paulina, “lo sacamos todos los rábanos y las acelgas lo compartimos, y lo llevamos en nuestra casas y cuando pasa el tiempo pensamos otra vez que lo sembramos calabaza”, Agustina Moshán Pale, estudiante tsotsil, 3° “A”; “después que cosechamos hicimos lo mismo, la semilla de

acelga cuando salió el acelga llevamos a casa para comer familia”; Paulina, estudiante tsotsil, 3° “A”.

La razón técnica, cognitiva e instrumental presente en el currículo limita radicalmente el aprendizaje al no considerar a los sujetos y su entorno. El cultivo de la hortaliza, muy útil en contextos como éste, pero sobre todo promovido por lazos afectivos y de convivencia en la relación cotidiana permite la obtención de mejores resultados en el aprendizaje y la disposición de los estudiantes por el mismo:

ella nos dijo una cosa [se refieren a una maestra] que nunca olvidamos, ella nos vea como sus hijos no como alumnos, nos dio un parte de su corazón, nos dio su cariño y su amor de Madre (...) nos dice cosas que son buenos (...) en cada maestro hay algo diferente de ellos (...) Nos enseñó hacer buenos trabajos, ser sincera, no esconder lo que tenemos y enseñar lo que tenemos cada uno de nosotros, y lo hicimos sacamos todos los miedo que tenemos.

Agustina Moshán Pale, estudiante tsotsil, 3° “A”

La co-construcción de conocimientos es un aspecto central para el desarrollo de aprendizajes en situaciones interculturales, los estudiantes manifiestan la utilidad que el aprendizaje del cultivo de la hortaliza ha tenido en aquéllos que ya lo practicaban pero de otra manera y este conocimiento y aprendizaje posibilita mejores cosechas. Los estudiantes producto de su conocimiento local efectúan la siembra de hortalizas de alguna manera y esta forma de hacerlo a partir de la escuela es diferente:

me gustó como el maestro Daniel nos enseñó hacer hortaliza, de otro modo a mi me ayudó porque aprendí como sembrar las verduras, de otra manera por que es bueno aprender muchas cosas que nos pueda ayudar, ¿cómo sembrar nuestras verduras para qué ya no tenemos que comprarlos?

Agustina Moshán Palé, estudiante tsotsil, 3° “A”

se dio cosechas muy fructíferas: en la primera se levantó más de 2, 000 rábanos, en la segunda fue de calabaza de mata levantamos más de 250 piezas. Con esto quiero decirles que me di cuenta que el trabajo en equipo es más ameno y lo que habíamos realizado, no era igual como lo trabajamos en nuestras casas.

José Luis Culej Bautista, estudiante tsotsil, 3° “A”

me gustó mucho hacer el abono, el abono orgánico porque beneficia más a la cosecha que el abono químico, ya que éste dañan a la naturaleza, deterioran la Tierra, y los frutos crecen rápido, pero con muy pocos nutrientes y un sabor

distinto, eso afecta a nuestra salud (...) estaba muy feliz por que estaba aprendiendo algo nuevo. Hacer el abono orgánico con mis compañeros fue una experiencia increíble. Sentí como si hubiera estado en una fiesta, todos convivíamos.

Pedro Alejandro Bolom Moshán, estudiante tsotsil, 3° “A”

La escuela ha sido importante en el desarrollo de los estudiantes, ya que en ella han logrado aprendizajes útiles que han trasladado a su contexto, el dejar la telesecundaria representa para muchos el último grado de estudios, ya que la pobreza, marginación y vulnerabilidad en la que viven les dificulta el acceso a estudiar la preparatoria (bachillerato) debido a que tienen que salir de su comunidad. Paulina, estudiante tsotsil, 3° “A”, expresa:

horita estoy muy triste, por que ya voy a terminar mi clase de telesecundaria, todavía estoy pensando si voy ir estudiar de preparatoria [bachillerato], si ya no me voy a estudiar por que [carencia de recursos económicos] (...) quiero ir de preparatoria.

3.4. ESCUELA TELESECUNDARIA 883 “BELISARIO DOMÍNGUEZ PALENCIA”, COLONIA SIBERIA, CHANAL.

La Escuela Telesecundaria 883 se ubica en un campo abierto, rodeado por abundante vegetación, árboles de pino y ciprés, así como algunos campos de cultivo de maíz extensos; en sus alrededores las casas son muy escasas debido a que la escuela se encuentra ubicada lejos del centro de la comunidad, en las afueras de la misma, al margen de las actividades que realizan sus habitantes cotidianamente. En esta comunidad se pueden identificar dos áreas que se diferencian por la construcción de sus casas.

La primera se ubica en el centro de la comunidad y se caracteriza por construcciones con muros de bloques de cemento en acabado rústico o repellido con techo de concreto; se encuentran en esta área, en menor número, casas con muros de tabla de madera y techo de lámina. Aquí las calles están pavimentadas y se observan numerosas “tienditas” de abarrotes, venta de refrescos gasificados y alcohol.

La segunda área se ubica en la periferia de la comunidad y presenta condiciones de marginación, las calles son de terracería y veredas, las casas construidas con tablas de

madera, techos de lámina o teja; en esta zona se encuentran los campos de cultivo de maíz y de frijol.

Los habitantes de esta localidad son en su mayoría tseltales y se dedican a actividades agrícolas de autoconsumo y de venta de algunos excedentes en Chanal y San Cristóbal de Las Casas, algunos tienen pequeños negocios comerciales en el centro de la comunidad en los que venden productos básicos de alimentos, medicinas y alcohol; de manera temporal los habitantes migran, principalmente, hacia San Cristóbal de Las Casas para desempeñarse como peones de albañil, trabajo doméstico o como estibadores que les permiten obtener ingresos económicos.

Para quien desconoce el entorno es difícil llegar a la telesecundaria y es necesario preguntar a los habitantes de la comunidad cómo hacerlo. Se encuentra ubicada lejos del centro comunitario y para llegar a ella es necesario atravesar todo el poblado de Siberia.



Fotografía 25. Camino al centro de la comunidad de Siberia, Chanal.
Fuente: archivo propio

La telesecundaria se encuentra alejada de todo ruido e interrupciones, está construida en un terreno muy amplio, consta de dos aulas de concreto, dos aulas prefabricadas y dos aulas antiguas de madera que actualmente sirven de bodega y biblioteca, tiene una cancha de cemento que se emplea como plaza cívica para ceremonias, eventos artísticos literarios y homenajes a la bandera, también es el espacio donde los estudiantes suelen jugar basquetbol y futbol frente a los salones, el contexto es tranquilo, rural.



Fotografía 26. Contexto de la Escuela Telesecundaria 883
Fuente: archivo propio

El ser ajeno al contexto ocasionaba que por dónde íbamos pasando todos voltearan hasta que finalmente llegamos a la escuela. Afuera de un aula que funge como la dirección estaba una profesora quien nos esperaba porque ya nos habían visto caminar por el sendero que lleva a la escuela, la saludamos y preguntamos por el director o directora, - a sus órdenes- nos dijo, -yo soy la directora-, nos presentamos y expusimos el motivo de la visita, ella llamó al personal, dos docentes más (un maestro y una maestra), con quienes comentamos el propósito de la visita a su escuela. Durante esta reunión, los docentes cruzaban miradas y esperaban los comentarios de la profesora con más edad y antigüedad para asentir. Al terminar de exponer los fines del proyecto y el contenido de la convocatoria, esta maestra pensó unos segundos y dijo: no hay problema, no tiene que ver con la reforma educativa.

Una vez que aceptaron, la actitud de los docentes cambió, fue más cálida e incluso dijeron que les gustaba mucho el proyecto y solicitaron que se extendiera el concurso de narrativas a todos los estudiantes de la telesecundaria, alrededor de sesenta alumnos, posteriormente pasamos visitando a los estudiantes y les presentamos la convocatoria del concurso de narrativas, al inicio nos veían atentos y muy serios, posteriormente se mostraron interesados.

En un primer acercamiento con los docentes de esta telesecundaria supimos que no viven en la comunidad y que viajan todos los días de la ciudad en que radican a la misma.

En esta escuela se recolectaron trece relatos escritos por estudiantes del tercer grado (para efectos de la investigación no se tomaron en cuenta los relatos de los estudiantes de grados precedentes a quienes se les hicieron reconocimientos especiales por su participación). Siete de estos relatos fueron redactados por mujeres y seis por hombres. Es evidente en la redacción que están escritos por hablantes de tseltal a quienes les es difícil expresarse en español.

Los temas narrados en las experiencias escolares significativas de los estudiantes de esta telesecundaria reflejan temores asociados con la necesidad de expresarse en español así como de hablar inglés, además de aprendizajes que aplican en su vida cotidiana, aspiraciones de superación personal, el cumplimiento de reglas y sus creencias religiosas.

3.4.1. Limitaciones para expresarse en español

Mi mama¹² dice vete al escuela para que te apriendas el español.

Julio López Gómez, estudiante tseltal, 3 ° “A”

En los relatos de los estudiantes se manifiesta el limitado dominio que tienen para expresarse en español, lo cual se refleja en la reiteración continua de palabras y frases al escribir, declaraciones escuetas y cortadas, manejo gramatical, léxico y sintagmático inapropiado en la mayoría de los casos, algunas veces se manifiesta la falta de sentido en lo que se desea comunicar. Seis de los relatos exponen directamente la necesidad del aprendizaje del español así como el gusto por el mismo, el deseo y las implicaciones que éste tiene a partir de la escuela telesecundaria:

la escuela telesecundaria me gusta mucho esa escuela por que a los maestros siempre hablan en español para que nosotros sepamos hablar en español, esa escuela me gusta mucho por que siembre hablamos en español para que sabemos el español y cuando salimos al otro lugar si nos hablan en español ya lo sabemos lo que esta diciendo, por que nosotros tambien hablamos en español y en tercer grado de telesecundaria.

María de Guadalupe Gómez López, estudiante tseltal, 3 ° “A”

¹² Es común que los habitantes y estudiantes de este contexto empleen la expresión “mama” para referirse a su mamá ó madre; de igual manera en las expresiones “papa” para aludir a su papá o padre.

En estos relatos los estudiantes ven a la escuela como un centro muy importante para el aprendizaje del español, el único espacio que tienen en su comunidad, debido a que los niveles de educación que le anteceden, preescolar y primaria, a pesar de ser considerados como niveles de educación bilingüe indígena no fomentan el uso de las dos lenguas para comunicarse, además permanecen aislados en su práctica educativa. También es importante reflexionar respecto a la necesidad que los estudiantes tienen para comunicarse en español cuando salen de su comunidad, como lo manifiesta Humberto, “un día en la escuela un limpro de español lo lee y te escuche un palabra y me gustó porque es muy bonito entendí”, Humberto López Núñez, estudiante tseltal, 3° “A”; por su parte Noelia señala:

de español me gusta mucho leer porque viene muy buenos preguntas para contestar muy bien las preguntas y algunos en el libro de español viene bueno saber el lengua (...) me gusta mucho el canciones para cantar.

Noelia López Gómez, estudiante tseltal, 3° “A”

Relacionado a limitada expresión en español que los estudiantes manifiestan se evidencia la necesidad que tienen de su aprendizaje para comprender los libros de texto de telesecundaria que representan, generalmente, el material didáctico más empleado por los docentes para el desarrollo de sus actividades educativas; es sustancial mencionar que los libros de texto de esta modalidad educativa se alejan de la realidad de los sujetos que habitan en este tipo de contextos:

cuando entro en tercer grado de secundaria ya sabemos, ya mi tarea cuando estamos en primer secundaria nos sabemos leer libro, no sabemos multiplicar y no sabemos español, cuando ya sabemos español ya lo entendí que dice la lectura (...) cuando hay fiesta en mi comunidad vienen los diferentes comunidades y habla de español o de tzeltal

Reyna Gómez Díaz, estudiante tseltal, 3° “A”

quiero aprender español, pues quiero que el maestra que me enseñe bien.

Olga Gómez López, estudiante tseltal, 3° “A”

Los estudiantes presentan limitaciones al expresarse de forma oral y escrita en español, no así en su lengua materna de manera oral, pero si múltiples carencias al escribir en tseltal, incluso varios de ellos señalan que no saben escribirlo.

3.4.2. Actividades cotidianas en casa y su nexo contextual

Más que narrar el traslado de aprendizajes a diversos espacios familiares y comunitarios, varios estudiantes relatan las actividades cotidianas que efectúan en su hogar, éstas ligadas estrechamente a su contexto inmediato y sobrevivencia; en ellas manifiestan labores del hogar y del campo en las que se organizan por roles de trabajo participando ambos géneros en algunas, mientras que en otras existe una diferenciación marcada de los roles, las actividades que los estudiantes exponen son acarreo de agua que obtienen de “ojos de agua” (manantiales) o pozos en ánforas o cántaros debido a la carencia de la misma en casa; búsqueda, corte y transporte de leña empleando un animal para carga, comúnmente burros o mulas, o a falta de éstos trasladándola sobre la espalda con ayuda de un mecapal, el abastecimiento de leña es fundamental para la preparación de alimentos debido a que la usan como combustible para cocinar los mismos, pero también representa una fuente de calor en temporadas de frío; otra de las actividades es la elaboración de tortillas de maíz hechas en casa así como la cría y cuidado de aves de corral y de ganado:

me fui a cargar leña con mi mama y aguelita, cuando llegué con leña y me fui a cargar mi agua por que no tengo agua en el casa y me gusta cuidar mi ganado o mi borrego y me gusta cortar leña, me gusta barrer en mi casa en mi salón.

Olga Guzmán López, estudiante tseltal, 3° “A”

salimos en la tarde, llego en mi casa, llego hacer mi tortilla por que me gusta hacer mucho o cargar leña, me gusta cargar leña, o hacer otras cosas en mi casa hay muchas cosas que hacemos todas las casas (...) tambien cuando voy a cortar el frijol.

María Guadalupe Gómez López, estudiante tseltal, 3° “A”

lo voy a comer mi frijol con mi tortilla con mi café y cuando termino de comer lo van a lavar el trasto y despues tengo el tarea lo van a hacer y cuando termino mi tarea lo van a cuidar mi hermanita y cuando estamos en el escuela tengo el mucho tarea.

Reyna Gomez Díaz, estudiante tseltal, 3° “A”

yo fui a traer el mi vaca y cargué el mi leña, hay y veni caminando con el mi vaca y encontré un coyotes es de color negro. Mi hermano aplastó el su bala murió el coyote en el carretera.

Floriberto Gómez Núñez, estudiante tseltal, 3° “A”

Los estudiantes ocupan parte importante de su tarde para efectuar labores que coadyuvan directamente en el mantenimiento de su hogar y en los procesos de alimentación e ingresos económicos, ya que algunos excedentes en la producción de comestibles, generalmente mínimos, así como del cuidado de animales de corral y pastoreo, los venden para satisfacer otras necesidades como vestido, calzado, compra de medicinas, utensilios de labranza y enseres elementales del hogar:

voy a cargar a ir a cargar leña y me regreso a cargar mi leña y me fui a quebrar mi tierra y me fui a trabajar con mi papa en el montaña y me regreso con el papa y nos entremos en el temazcal [en las culturas mesoamericanas es una casa pequeña de adobe donde se toman baños de vapor, con hierbas aromáticas con sentido espiritual, sagrado y/o terapéutico-curativo] y nos salimos en el temazcal y nos tomamos el café y me fui a dormir (...) y en el otro día me fui a cargar el tabla con mi papa y lermnamos de carcar el nos cargamo ocote jasta en mi casa y en otro dia salimo a las cuatro de la mañana a carcar tabla en mi caballo en mi casa nos hace su casa de mi gallina.

Luis G.N, estudiante tseltal, 3 ° “A”

3.4.3. Superación personal

Dos relatos refieren a la importancia que representa cursar la escuela para la superación personal y la continuación de estudios en los niveles posteriores, bachillerato y universidad, resalta en este primer relato la manera en que Josefina relaciona a la educación como medio para afrontar y superar las dificultades contextuales además de las limitaciones económicas, común en todos los habitantes, motivada y aconsejada por su papá, es decir la familia juega un papel esencial de apoyo, tratando de aprovechar los materiales, recursos y útiles didácticos que la Secretaría de Educación Pública y telesecundaria proveen en estos contextos marginados para su desarrollo, finalmente se asocia la educación a la obtención de un trabajo remunerado para la superación personal:

me gusta estudiar y me dijo mi papa que es bueno que nos estudiamos tengo que echar ganas por que ya me di cuenta que es muy difícil cómo trabajan nuestros papas y mamas porque es muy triste y hay sufrimiento por dinero (...) Ya tenemos libros, cuadernos, lápiz, reglas, gratis, hay muchas cosas; pero si no queremos echar ganas aunque sea gratis, pero yo me voy a echar ganas donde puedo porque yo me gusta echar ganas (...) me voy a echar ganas en bachillerato para sacar buenos documentos tal vez unos dos alumnos que quieran echar ganas por que hay más escuelas como universidad, así ya tenemos documentos para ir a trabajar sino tenemos documentos no encontramos trabajo.

Josefina Gómez López, estudiante tseltal, 3 ° “A”

Algunos estudiantes son conscientes de lo relevante que es el conocimiento y aprendizaje en su proceso de formación integral y de lo necesario que es superar las limitaciones y puntos débiles que presentan, lo anterior se vincula a la continuación de estudios para la mejorar sus condiciones de vida, como expresa Olga:

pues ya quiero seguir echándole más ganas para tener más conocimiento en algunas materias que me dificulta así como inglés, pues quiero que la profesora me enseñe un poco más, pero también quiero tener más conocimiento de otras materias que ya un poco aunque no mucho (...) ya quiero seguir más estudios.

Olga Gómez López, estudiante tseltal, 3° “A”

3.4.4. El oficio en la escuela y reglas a cumplir

En las voces de los estudiantes se alude en tres relatos al cumplimiento de ciertos oficios y labores que ellos realizan frecuentemente para el mantenimiento y conservación de las aulas escolares y del terreno de la escuela, así también se hace evidente la relación existente entre la omisión de ciertas reglas y normas internas, emanadas desde un posicionamiento hegemónico del docente, y la realización de alguna labor en la escuela como sanción. Respecto a las labores cotidianas que los estudiantes efectúan resalta la mención de la limpieza y el levantamiento de basura en la escuela:

cuando va a tocar la guardia vamos a juntar las basuras en el campo, todos nos levantamos cuando terminemos a levantar el basura vamos a tirar a su lugar nos vamos a ir a mis casas (...) es que la maestra no le gusta.

Griselda Gómez López, estudiante tseltal, 3° “A”

a lavar baño y lavar el dirección y el maestro es muy bueno, hacen el trabajo y juntar basura y barrer el salón y traer agua y limpiar el pizaron [pizarrón] no va faltar [en este caso el estudiante señala las indicaciones de asistencia diaria a la escuela por parte de su profesora] y entraron en el salón no robar, no masticar chicle, poner atención a el maestro, cumplir con las tareas, mantener limpio a la lugar de trabajo y traer leña, no masticar chicle, no peleen, no burlaron el maestro (...) me gusta hacer el tarea, me gusta limpiar el campo, me gusta juntar basura, me gusta barer la cancha, me gusta carcar agua, todos me gusta hacer el trabajo, me gusta hacer el aseo.

Julio López Gómez, estudiante tseltal, 3° “A”

En estos fragmentos de los relatos los estudiantes dan cuenta de actividades habituales de aseo, limpieza y mantenimiento de su espacio escolar, sin embargo, también se dejan ver

algunas obligaciones que tienen que cumplir, estipuladas en el reglamento interno de su salón de clases:

si deja tarea a la maestra tenemos que hacer, si no lo hacemos a la tarea no tenemos punto, si lo hacemos y si no lo cumplimos tu uniforme van a castigar a la maestra (...) y si algo se perdió a la maestra tenemos que pagar a todos y si lo ponchamos el balón tenemos que pagar a todos, y si ya es la guardia a la maestra tenemos que hacer aseo a levantar o juntar basura juntamos basura en el campo de fútbol.

Luis G.N, estudiante tseltal, 3° “A”

En lo anterior se revelan algunas de las sanciones o penas que los estudiantes tienen que cumplir en caso de infringir las reglas dispuestas; es evidente el castigo al que se hace acreedor quien las quebrante, sin embargo, no se alude a la importancia de fomentar la conciencia, diálogo y escucha de los estudiantes que no “cumplen” con lo señalado para propiciar en ellos la crítica y reflexión de su actitud y comportamiento, por el contrario, se actúa de una manera conductista, punitiva y no formativa.

3.4.5. El inglés

Tres de los relatos aluden al inglés como tercera lengua en estos contextos, los estudiantes tienen un dominio limitado del español, oral y escrito, y en efecto, exponen en sus escritos las dificultades que el aprendizaje de esta lengua les genera asociadas a una metodología de trabajo tradicional y mecánica basada en la búsqueda de palabras en el diccionario de inglés para traducirlas al español y dictados, se carece de desarrollo de habilidades comunicativas así como comprensión de la lengua;

pero en mi cuaderno se va a dictar mi maestra pero hay muchas letras no sabían es que no se sabe escribir [el estudiante se refiere a que él mismo no sabe escribir correctamente] y también el día jueves veo de inglés pero también hay muchas letras y muchas palabras tradiciones que no sabes leer en el inglés [el estudiante] solo lo sabe leer en el español pero no sabes traduciendo [alude al mismo estudiante].

Rosalinda López Gómez, estudiante tseltal, 3° “A”

y después hacemos el traducción y después encontramos en el diccionario de inglés y cuando ya terminé de hacer el traducción vimos otro materia, vimos libro de historia y hacemos cuestionario.

Reyna Gómez Díaz, estudiante tseltal, 3° “A”

El aprendizaje del inglés, como efecto de la globalización y la propaganda en medios masivos de comunicación como garantía de empleo y mejor preparación, además de lo novedoso que representa para ellos el conocimiento del mismo es de agrado por algunos estudiantes; Humberto mencionar que “aprender me gustó un poquitó, también cuando aprendí el inglés, quedó un poquito en mi cabeza”, Humberto López Núñez, estudiante tseltal, 3° “A”; por su parte Noelia cuenta:

y cuando veamos el libro de inglés nos hacemos una copia de libro y nos agarremos el diccionario para que nos hagamos una traducción lo que queda muy bien se traducción sale a reseso dise la maestra y cuando termina a su tradusion su libro de ingles salimos muy contento de reseso o sino terminamos hacer de tarea nos castiga la maestra.

Noelia López Gómez, estudiante tseltal, 3° “A”

Nuevamente en los relatos se manifiesta la relación que existe entre la elaboración de actividades escolares, tareas dentro de la escuela y fuera de ella, y las sanciones por incumplimiento de las mismas basadas en procesos tradicionales. En este contexto, ¿qué sentido logran los estudiantes por el aprendizaje del inglés?

3.4.6. Creencias religiosas

Las creencias religiosas de la comunidad asociadas a festejos y celebraciones de los santos patronos de la misma, y otros más en diferentes temporadas en los cuales depositan su fe, representa un espacio extraordinario para la convivencia, la fiesta, el consumo de bebidas gasificadas embotelladas (la comunidad por acuerdo no consume alcohol en estas fiestas debido a los problemas que generan personas en estado de ebriedad), la abundancia y diversidad de comida, una oportunidad especial y escasa a la vez para toda la familia, generalmente numerosa conformada por padres, hermanos e incluso abuelos, para ingerir carne y vestir ropa nueva. Los estudiantes expresan en sus relatos la influencia que las creencias religiosas tienen en la vida social comunitaria:

en la comunidad cuando es su fiesta de virgen de Rosario bailan todos los gentes, también bailan mi familia, mi hermana, mi hermano, también los niños, también donde viven los comunidades, también comemos con mis familias, comemos carne, tomamos refresco, tomamos atol, comemos pollo, es que es un fiesta, aquí no tomamos trago en el fiesta si no mete a la carce [carcel].

Reyna Gómez Díaz, estudiante tseltal, 3° “A”

La comunidad se organiza y realiza el nombramiento de comisiones encargadas para reunir recursos económicos y materiales a través de todos los medios posibles para celebrar la fiesta en la que se presenta el sincretismo religioso mediado por usos y costumbres locales; se colocan algunos puestos en el exterior de la ermita o templo para vender frituras, dulces y múltiples cosas, aretes, pulseras, etc. También se organizan encuentros deportivos de baloncesto en los que acuden a participar jugadores de otras comunidades, así también los estudiantes expresan el gusto por estas festividades, “el día del niño Dios los cooperación es 25 pesos y los comimos biste [bistec], papa, tomate y cebolla (...) y cuando ya va tu fiesta de virgen de el candelaria” (Floriberto Gómez Núñez, estudiante tseltal, 3° “A”).

cuando hacen cada fiesta me gusta mucho y me da mucho gusto con mi familia, por que mis familias celebran el fiesta como la virgen de Guadalupe y de noche buena, el año nuevo, sentada del niño Jesús, cuando hace cada el fiesta lo comemos el mole, pasteles, ponche con pan y cuando hacen el fiesta en el centro hay jugadores y hay premios, los que ganaron primero a quinto lugar y en el noche se quema torito, luego se baila.

Josefina Gómez Lóez, estudiante tseltal, 3° “A”

Otra de las festividades importantes en la comunidad, y en casi todo México, es la celebración del día de muertos en la que se mezcla la cosmovisión prehispánica con la religión católica, para esta celebración generalmente se ocupan varios días durante la primera semana del mes de noviembre:

cuando es el día de muertos lo celebramos, hacemos el tamal, atol agrio, por que les gustan mis familias y nos llevamos al panteón el tamal y el atol por que los muertos es nuestros bisabuelos o nuestros tíos, por que antes es sus costumbres que se come el tamal con el atol, por eso lo llevamos y dejamos donde esta tapado o encima del panteón [se refiere a la tumba] nos llevamos el naranja, el chayote, el mantarina, guineo, eso es sus costumbres nuestros (...) eso es sus comstumbre del muertos.

Josefina Gómez Lóez, estudiante tseltal, 3° “A”

La celebración del día de muertos representa otra oportunidad más para degustar los alimentos que se ponen como ofrenda en el panteón, después de “acompañar” al ser querido en su última morada los familiares comen todo lo que llevan. Las festividades respecto a las creencias religiosas configuran y dan sentido a la vida social comunitaria, en tanto, se asumen roles, acuerdos, compromisos y se establecen relaciones antes, durante y después de la celebración.

3.5. ESCUELA TELESECUNDARIA 884 “JAIME SABINES”, SAN PEDRO PEDERNAL, HUIXTÁN.



Fotografía 27. Entre campos de maíz. Telesecundaria 884
Fuente: archivo propio.

La Escuela Telesecundaria 884 se ubica lejos del centro de la comunidad, en su zona periférica, en medio de campos de cultivo de maíz y algunas hortalizas; en su alrededor se observan algunas casas dispersas, construidas con tablas de madera y techo de lámina galvanizada, junto con otras construidas con bloques de cemento rústico y techo de concreto.

En esta comunidad, al igual que en Siberia, se pueden distinguir dos áreas. La primera es el área central, caracterizada por tener calles pavimentadas, casas construidas, en su mayoría, con bloques y techos de concreto, entre las que se encuentran instaladas “tienditas” de abarrotes, medicinas y venta de alcohol. En esta área se ubican las escuelas de preescolar y primaria del sistema de educación indígena, la clínica rural y una ermita católica.

La otra área es la periférica, donde se ubica la telesecundaria, caracterizada por la existencia de campos de cultivo de maíz, parcelas y huertas, así como viviendas dispersas de habitantes construidas con madera y lámina. Las viviendas de la periferia se distinguen por contar con un traspatio en el que sus habitantes siembran árboles frutales de la región (melocotoneros, perales, manzaneros), cuyos frutos son destinados al autoconsumo; es común encontrar también espacios de cultivo de algunas verduras y hortalizas junto con

corrales en los que crían aves o algunos cerdos que sacrifican para la alimentación familiar, venta o intercambio de consumibles y mercancías diversas.

Los habitantes de esta localidad se dedican a actividades agrícolas, y es común la migración temporal a San Cristóbal de Las Casas, principalmente en busca de empleo, como albañiles, peones de albañil o trabajadores domésticos o para la venta de productos al menudeo.

La escuela presenta carencias de infraestructura y recursos, consta de cinco aulas, cuatro de ellas de concreto y una de madera con techo de lámina. El ambiente es tranquilo, silencioso, alrededor de la escuela se observan también bosques así como animales sueltos deambulando (cerdos, caballos, perros y gallinas).



Fotografía 28. Traspatio típico de una casa cercana a la telesecundaria en donde se observa un corral de aves.
Fuente: archivo propio.

La lengua materna de los habitantes es el tseltal y la segunda lengua el español. A la llegada a la telesecundaria tuvimos un recibimiento ameno y agradable por parte del director, le expusimos los motivos de la visita y del proyecto de investigación; él comentó que estaba interesante y llamó al profesor de tercer grado para exponerle y comentarle al respecto. El profesor del tercer grado, hablando lento y pausado, preguntó sus dudas con respecto a la convocatoria de las narrativas y, una vez que recibió las respuestas, nos acompañó al grupo. Los estudiantes de tercer grado de esta escuela nos recibieron con una actitud más reservada que los de las otras telesecundarias de la región, pero conforme se les explicó la convocatoria sus gestos y miradas mostraron interés y mayor apertura.

En la telesecundaria laboran cuatro docentes, dos de primer grado, uno de segundo y uno de tercero; los profesores, a pesar de la lejanía de la comunidad, viajan un promedio de cinco horas diarias (dos y media de ida y dos y media de vuelta) para trasladarse de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, lugar donde radican.

Los relatos de los estudiantes de esta telesecundaria describen actividades realizadas en la escuela, manifiestan el impacto personal del aprendizaje pero no evidencian el traslado de los aprendizajes hacia la familia u otros espacios de la vida comunitaria. Por la redacción, la mayoría de las veces, compuesta de frases cortas, carente de trama y secuencia; se aprecia un uso limitado del español.

En esta escuela se reunieron doce relatos, diez escritos por mujeres y dos por hombres; los temas abordados se refieren a actividades diversas realizadas en el aula, destacando problemas que enfrentan para expresarse en español. Uno de los relatos recabado en esta escuela fue plagiado de una página de internet.

3.5.1. Limitada expresión del español

Es evidente la limitada expresión de español que los estudiantes presentan, en la mayoría de los textos, lo cual se refleja particularmente en las ideas cortadas y en ocasiones carentes de sentido que tratan de exponer, así como el uso recurrente de las mismas palabras y estructuras. Sin embargo, no manifiestan abiertamente la necesidad o el gusto por el aprendizaje del español como lo señalan estudiantes de otras escuelas telesecundarias. Los estudiantes de esta escuela en su mayoría provienen de una educación primaria bilingüe indígena en la cual se promueve mucho la enseñanza en su lengua materna. “A prender y todo lo que dice el libro y el maestra e enveistaigar [investigar] unos trabajos y después la maestra como esta en noestra comunidad se fue” (María del Carmen Pérez López, estudiante tseltal, 3 ° “A”); “empiezo a leer y estudiar muchos cosa para que yo más apriendo más mejor” (Maricela Pérez Hernández, estudiante tseltal, 3 ° “A”).

3.5.2. Actividades deportivas, académicas y festividades

En los relatos es recurrente la exposición de los estudiantes por el gusto a realizar actividades deportivas, principalmente jugar fútbol y basquetbol, en la institución educativa durante la hora de educación física o en el receso de clases, los juegos deportivos los realizan conformando equipos y enfrentándose entre ellos o, en algunas ocasiones, en torneos que organizan los profesores entre telesecundarias cercanas; “lo que me gustó mucho en la escuela es jugar en basquetbol, fútbol” (Maricela Pérez Hernández, estudiante tseltal, 3° “A”); “les gusta [a los estudiantes] a organizar a un deporte o bailable o algo que convoca a la zona escolar y siempre participamos y es muy bonito como organizar en el escuela” (María del Carmen Ruiz López, estudiante tseltal, 3° “A”).

Varios estudiantes dan a conocer que les gusta participar directa o indirectamente en actividades académicas organizadas por la zona escolar, en las cuales compiten contra otras escuelas y en las que implica trasladarse a otra comunidad o ciudad sede del evento, esto último provoca la alegría y satisfacción de participar en este tipo de actividades; también es reiterativa la mención de organizar y participar en las diferentes festividades dentro de la escuela como el día del estudiante, día de las madres, día del amor y la amistad, inicio de vacaciones, clausura de ciclo escolar, entre otras, en las cuales los estudiantes conviven:

y los alumnos que quieren participar de ese evento de canción y premia el alumno que sabe cantar y después llega el navidad también me gusta mucho porque hacemos convivencia de todo el grupo y después se quiebra la piñata del todo el grupo.

María del Carmen Pérez Ruiz, estudiante tseltal, 3 ° “A”

llegó el día de San Valentín, festejamos, convivimos todos cooperamos y dimos cambio de regalo y pasaron los meses y era mayo, el 10 festejamos el día de la Madre por ser sus día.

Sonia Pérez, estudiante tseltal, 3 ° “A”

un día el mes de diciembre mi maestro nos dijo que si queremos convivir para el día 16 de diciembre del mismo mes, entonces nos organizamos para ese convivio dijo mi maestro que iba organizar y nos pasamos muy bien

Mayra Verónica López, estudiante tseltal, 3 ° “A”

Los eventos y encuentros de concursos académicos generan el agrado de los estudiantes quienes van a participar,

un día participé en un concurso de ortografía para ver quien irá a participar en un concurso que la zona tenía organizado, entonces se puso a dictarnos las palabras y a la hora que calificó dijo quien era el seleccionado o la seleccionada para el concurso (...) y sin haberlo imaginado fui yo, me puse muy contenta.

Mayra Verónica López, estudiante tseltal, 3° “A”

3.5.3. Valores humanos y convivencia

En sus relatos, los estudiantes reconocen la importancia de la convivencia humana para establecer relaciones armónicas fundadas en los valores humanos y el respeto hacia los otros, no obstante no expresan el papel que la escuela ha jugado en la promoción de los valores, ni la reflexión e importancia de la convivencia y colaboración para el desarrollo integral del ser humano y facilitación del aprendizaje:

cuando salimos en medio día a veces jugamos con otros equipos en la escuela, a veces cuando seamos amigas nos discutamos o pelear, cuando escuchamos algo de nosotros (...) ya van muy contentos otra vez en mi familia a veces no estamos muy bien por tomar [ingerir alcohol] a los hombres o también a mi padre, por eso a veces no asistía a mis clases, a mis compañeros a veces nos burla de como nos vestimos, peinarlos o a veces nos burla de como caminamos, yo me gusta mucho platicar, gritar y participar en mi clase.

Maricela Pérez Hernández, estudiante tseltal, 3° “A”

El tipo de convivencia que se genera en el aula es un reflejo, en ocasiones, de la manera en que los estudiantes conviven con sus padres y hermanos, su familia, es común que en estos hogares el padre consuma alcohol y asociado al machismo mal trate y golpee a su esposa e hijos, por lo que la escuela comprometida tiene un papel fundamental en la promoción de las relaciones armónicas; algunos estudiantes señalan la importancia de la confianza y la amistad en la escuela,

lo que me gusta mucho en la escuela es confianza y practicar la amistad de mis amigas y a estudiar, a respetar, y, agarrar la amistad de mi compañero, a veces dicen cosas groserías o apodos, malos tratos de burlas, de falta de respeto o de cualquier tipo; lo que me gustó más en la escuela es reforestar y convivir con mis compañeros

Maricela Pérez Hernández, estudiante tseltal, 3° “A”

3.5.4. Computación

La tecnología y empleo de computadoras es del agrado de los estudiantes, al ser un elemento novedoso de aprendizaje, pero sobre todo útil para ellos; a nivel personal algunos estudiantes señalan la elaboración de cartas, trabajos escolares, oficios y documentos en general que el aprendizaje del uso de la computadora les ha permitido, sin embargo este aprendizaje se ha mantenido a nivel personal y no ha sido trasladado a otros ámbitos:

y a todos nos gustaba manejar el mini *lap top* que nos regalaron [las computadoras fueron regalos para la escuela] y computadoras porque ahí guardábamos muchas tareas y podíamos hacer todo.

Susana Ruiz Ton, estudiante tseltal, 3° “A”

también me gusta mucho la computación porque aprendo como hacer el carta, el trabajo, el papel.

Maricela Pérez Hernández, estudiante tseltal, 3° “A”

3.5.5. La hortaliza y reforestación

El cultivo de la hortaliza así como de la reforestación en terrenos de la escuela telesecundaria es otro de los temas señalados por varios estudiantes, sin embargo, solamente los refieren de manera tangencial y descriptiva, no establecen algún vínculo en otros espacios para compartir el aprendizaje, tampoco se señala el cultivo y la reforestación como un aprendizaje que les permita solventar necesidades de su contexto, es decir, que tenga un carácter útil:

empezamos hacer en tabloncitos para sembrar semillas de zanahoria, cilantro, repollo y muchas más y le pusimos abono y duraron mucho tiempo para que crezcan y al hacer la hortaliza vinieron árboles para sembrar cada alumno.

Angelina Gómez López, estudiante tseltal, 3° “A”

sembrar plantas y otras cosas y otra vez sembramos la hortaliza y cada mañana regamos y otra vez sembramos arbolitos.

María del Carmen Pérez López, estudiante tseltal, 3° “A”

3.5.6. Superación personal

Ahora estamos aprendiendo mas cosas con él [se refiere a su profesor] y ahora solo me queda echarle muchas ganas, como me dice el profesor hay que salir adelante, no mirar hacía atrás, solo deseo que nos vaya bien en el estudio y yo quiero poner de mi parte muchas ganas.

Sonia, estudiante tseltal, 3° “A”

La necesidad de superación personal considerando el importante papel que la educación a partir de la escuela telesecundaria puede representar, solamente es abordada por algunos de los relatos, en la mayoría de textos no se aprecia la necesidad de transformación social y cambio significativo a partir de la escuela.

3.5.7. Información sobre la comunidad (presencia del plagio como práctica escolar)

El plagio, entendido como la copia de obras ajenas presentándolas como propias representa un problema ético que descansa sobre la base de los valores humanos; en el caso de esta escuela se presentó un trabajo como propio pero plagiado a través del internet, el tema contaba la historia de la fundación de la comunidad presentando datos cronológicos descargados de la página del Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI). Resulta interesante analizar cómo en estos contextos se están dando aprendizajes anti-éticos a temprana edad, ¿qué puede hacer la escuela para resarcir esto?

3.6. ESCUELA TELESECUNDARIA 996 “PAULO FREIRE”, SAN JOSÉ YAXTINÍN, SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS

La Escuela Telesecundaria 996 se encuentra rodeada de bosques de coníferas, retirada del área más poblada de la comunidad la cual se concentra en los costados de la carretera que une a San Cristóbal de Las Casas con el municipio de Chanal. Las viviendas de la comunidad San José Yaxtinín se caracterizan por estar dispersas y construidas, en su mayoría, con tablas de madera y techos de lámina galvanizada; muy pocas están edificadas con bloques y techos de concreto.

Las viviendas reflejan la pobreza de los habitantes de esta comunidad; la mayoría de ellas cuentan con piso de tierra y en la parte trasera algunos campos de cultivo de maíz, frijol,

hortalizas y plantas comestibles que proveen a los habitantes de los productos básicos para su subsistencia



Fotografía 29. Viviendas típicas de los habitantes de la comunidad.
Fuente: archivo propio.

Estas viviendas carecen del servicio de agua entubada por lo que las personas se abastecen de este líquido en los “ojos de agua”, arroyos o pozos que se encuentran en el territorio.



Fotografía 30. Uno de los centros de abastecimiento de agua de la comunidad.
Fuente: archivo propio.

La recolección de leña, cría de aves de corral y pastoreo de vacas, toros y borregos son actividades cotidianas que realizan los habitantes de esta comunidad y en las que se incorporan los estudiantes de la telesecundaria.



Fotografía 31. Mujeres de regreso a su casa después de ir por leña, al fondo la telesecundaria 996.
Fuente: archivo propio.

En esta escuela laboran tres docentes (dos mujeres y un hombre), quienes se trasladan diariamente a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez en donde radican. Por su parte, los estudiantes que acuden a esta telesecundaria pertenecen a los grupos étnicos tsotsil y tseltal, algunos de ellos hablan o entienden ambas lenguas, mostrando diferentes grados de dominio del español.

Los profesores estuvieron presentes al momento de llegar y solicitar la autorización para llevar a cabo la investigación; escucharon la invitación, el contenido de la convocatoria y el objetivo del estudio, ante lo cual no tuvieron ninguna objeción, mostraron acuerdo y entusiasmo, comentaron que era interesante y sería una buena actividad para los estudiantes; posteriormente pasamos al aula de tercer grado en donde los estudiantes escucharon atentos, al principio cohibidos, evadían la mirada, pero paulatinamente fuimos ganando confianza para trabajar con ellos, después nos despedimos acordando las fechas en que regresaríamos para recolectar los primeros trabajos.

En esta escuela se recogieron once relatos, diez escritos por mujeres y solamente uno escrito por un hombre, el nivel de expresión que manifiestan en sus escritos es medio, respecto a todos los relatos elaborados por los estudiantes de la región, sin embargo, subyace en los relatos la necesidad de aprender más español para comunicarse. Entre los temas abordados destacan los temores al ingresar a la escuela y la importancia de la lectura de libros para reflexionar a nivel personal. En general las experiencias escolares significativas que se relatan tienen efecto a nivel personal y en pocos casos los aprendizajes se trasladan a la familia.

3.6.1. Temores y angustias al ingresar a la escuela

Todos los relatos de los estudiantes de esta escuela tratan, de diversas maneras, las angustias y temores que presentaron al ingresar a ésta y en el último de los casos algunas se refieren a expresiones de deserción escolar. Generalmente las aflicciones que mencionan se relacionan al desconocimiento de la escuela telesecundaria, a la falta de integración entre niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria), a la presencia de maestros que no son hablantes de las lenguas originarias de la comunidad, a los comentarios de familiares y amigos respecto a lo “difícil” que es la escuela,

cuando entré a la telesecundaria no me acostunbrara a la escuela, es por que no estamos allados, dicen que no es igual la primaria que la secundaria, y me decían mis hermanos que la secundaria tiene otras forma más extrañas, en cambio la primaria es mas fácil y tuve un poco de miedo (...) trabajamos con todos los libros, en tecnología sembramos unas hortalizas de cilantro y nos fue muy bien, leímos muchos libros, se fue un poco el miedo, ahora no tengo mucho miedo.

Cruci Alejandra Carpio González, estudiante tsotsil/mestiza, 3° “A”

mi historia comienza cuando ingresé a la telesecundaria con miedo porque se que es otro nivel de estudio me daba pena platicar con el maestro. El primer día de clases tal vez no quería platicar con él (...) fue muy pesado esa semana cuando me contaban algunos amigos míos que entrar en la secudaria es muy duro, de que muchos dejan de estudiar por que no se pueden elaborar las actividades que traen los libros (...) dije voy a probar el primer año si puedo realizar las actividades y si esta difícil dejaré de estudiar.

Ciro Hermilo Pech Martínez, estudiante tsotsil, 3 ° “A”

Bajo este panorama la escuela tiene un compromiso muy importante para integrar a los estudiantes y crear sentido y significado en el tránsito por ella asociado al análisis de los factores que se involucran en los temores y angustias, los relatos muestran la incomprensión lectora en sus libros de texto “no le entiendo” evidenciando la incorrespondencia de éstos con su contexto, falta de dominio del español y del uso excesivo que los docentes promueven del libro como material didáctico único sin contextualización y correspondencia de los contenidos.

3.6.2. La lectura como medio de reflexión y superación personal

Se muestra en todos los relatos la promoción e importancia que el profesor de grupo ha dado a la lectura de libros para iniciar procesos de reflexión relacionados a la superación personal, los temas de lectura son dispuestos por él e interroga a los estudiantes para “evaluar” la comprensión lectora del texto; en las visitas y observaciones realizadas a la escuela se aprecia que se destina bastante tiempo a estas actividades; los estudiantes señalan que la lectura de libros les ha ayudado, en algunos casos a mejorar sus habilidades para comprender y realizar ejercicios, evaluaciones y exámenes:

mi profesor nos hacía muchas preguntas sobre el libro para que reflexionáramos con mis compañeros en segundo grado, yo no le ponía empeño a los materiales, pero cuando leímos ese libro reflexioné mucho y cuando viene algún examen lo respondo más fácil por que leímos mucho con mis compañeros.

Gloria Catalina Hernández Vázquez, estudiante tsotsil, 3° “A”

lo que más me gustó vivir en mi escuela es que leímos un libro de la metáfora de la vaca que me ayude a reflexionar y hacer alguien en la vida y que sigas adelante y no con lo que tienes que no te conformes.

Margarita Genara Gonzalez Muñoz, estudiante tsotsil/mestiza, 3 ° “A”

La lectura del libro la metáfora de la vaca es uno de los textos más mencionados en los relatos, su importancia radica, según las narrativas, que alude a un tema de superación personal ligado a las vicisitudes de una persona que salió de la pobreza y marginación en la que vivía, es posible que los estudiantes se identifiquen con la temática tratada en el texto debido a que viven condiciones similares.

3.7. ESCUELA TELESECUNDARIA 114 “NIÑOS HÉROES”, RANCHERÍA EJIDO PEDERNAL, SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS

La Escuela Telesecundaria 114 se encuentra ubicada dentro del área más poblada de la Ranchería Ejido Pedernal, a un costado de la carretera, pasando la escuela primaria y junto a la escuela de educación preescolar. Por su ubicación, la escuela telesecundaria se localiza dentro de lo que podría considerarse el centro de la comunidad. En las inmediaciones de la escuela telesecundaria se ubican algunas viviendas construidas con bloques de cemento y techos de concreto o lámina galvanizada, así como algunas

viviendas hechas de con tablas de madera y techo de lámina galvanizada o de teja. Frente a la telesecundaria se ubica una “tiendita” que vende abarrotes, frituras y refrescos gasificados a los estudiantes y, en general, a los pobladores.

Las viviendas en la zona periférica de la comunidad se encuentran dispersas, rodeadas por extensiones de campo en las que sus habitantes siembran diversos cultivos (maíz, frijol, hortalizas), o crían aves de corral (gallinas, patos y guajolotes principalmente), también cuidan y pastorean animales como borregos, vacas y toros.

La comunidad presenta un ambiente rural muy tranquilo en el que es común observar a sus habitantes transitar por su carretera y vereda transportando leña en animales de carga, (burros y mulas), instrumentos de labranza agrícola (azadón y barreta), arreando bestias con arado rumbo al campo para quebrar la tierra y sembrar o de regreso de sus labores; también se observan algunas señoras que caminan llevando de la mano a sus niños pequeños y en la otra mano llevan una bolsa en la que transportan verduras u otros comestibles que compran en alguna de las tiendas de la comunidad, van de regreso a su casa para hacer las compras o a la huerta para recolectar las verduras.

Los habitantes de esta comunidad se dedican a actividades agrícolas de autoconsumo y algunos excedentes (principalmente de maíz y frijol) los venden en comunidades cercanas y en la cabecera municipal, San Cristóbal de Las Casas; algunos más comercian con borregos, toros y vacas, en las comunidades aledañas. Los habitantes migran temporalmente, sobre todo a la cabecera municipal, para trabajar como empleados de mostrador, auxiliares administrativos y algunos otros en labores de construcción de casas y de comercio. En esta comunidad, por su cercanía a San Cristóbal de Las Casas, se presenta la migración de estudiantes para continuar sus estudios de bachillerato o de universidad.



Fotografía 32. Paisaje de la entrada a la Rancharía Ejido Pedernal, municipio de San Cristóbal de Las Casas.
Fuente: archivo propio.

La telesecundaria es una escuela pequeña pero con las comodidades necesarias para efectuar sus actividades educativas, consta de tres salones de clase de concreto, uno para cada grado escolar, un espacio destinado para la biblioteca escolar y otro para la dirección. Laboran en la escuela tres docentes (dos mujeres y un hombre; el número de estudiantes que asiste a la telesecundaria es reducido y solamente están inscritos en tercer grado siete alumnos.



Fotografía 33. Interior de la escuela telesecundaria 114.
Fuente: archivo propio.

Al llegar a la escuela y presentarnos con el director, éste nos recibió con mucha desconfianza, veía y escuchaba detenidamente lo que le decíamos, el propósito de la visita y del proyecto de investigación, preguntó: ¿tienes que ver con la reforma? Le comentamos y explicamos que no, que el proyecto es con fines de comprender los procesos de la educación telesecundaria que se brinda en la región. Pensó unos minutos y después dijo:

pásale entonces al salón de tercero. En el salón de tercer grado se encontraba una profesora que amablemente nos permitió el ingreso a su grupo (compuesto por siete estudiantes). Al ingresar e interactuar con ellos nos percatamos que todos eran entusiastas y estaban atentos, la profesora conformé veía la reacción de sus estudiantes se mostraba interesada en la convocatoria del concurso.

Los profesores no habitan en esta comunidad, una de las profesoras es de Tuxtla Gutiérrez y en ocasiones viaja para allá o se queda a vivir en San Cristóbal de Las Casas, la otra profesora y el director radican en San Cristóbal de Las Casas. Por su parte, los estudiantes que acuden a esta telesecundaria son en su mayoría mestizos, y los demás son tsotsiles.

En esta telesecundaria se obtuvieron cuatro relatos, tres de ellos escritos por mujeres y uno por un hombre. En éstos se abordan dos temáticas: la lectura de libros y los valores humanos relacionados a la convivencia. Respecto al primer tema, en los relatos no se evidencia que las experiencias escolares significativas permitan trasladar los aprendizajes fuera de la escuela, teniendo un impacto a nivel personal. El segundo tema abordado permite comprender cómo el conocimiento de los derechos humanos y constitucionales influye en la familia.

3.7.1. Los libros

Dos de los relatos de los estudiantes de esta escuela se refieren a la importancia de la lectura y los libros en las actividades que realizan en la escuela, sin embargo, el aprendizaje que se evidencia es de tipo personal, se aprecia que el fomento de la lectura así como su promoción en esta escuela se liga a los concursos anuales de lectura que organiza la zona escolar y en la que compiten todas las escuelas, esta escuela destaca por ganar estos concursos frecuentemente debido a que los estudiantes son en su mayoría mestizos y tienen alto dominio del español en comparación con sus compañeros de las otras instituciones que en su mayoría son indígenas. En este fragmento el estudiante da cuenta de la lectura que hizo frente a sus padres,

en mi casa les pedía a mis padres que me pusieran atención porque les iba a leer un poema, entonces yo les leía hasta que se cansaban y me decían que mañana les siguiera leyéndoles (...) esta experiencia como lector me abre las puertas al mundo fantástico de las letras a la vez que aprendo a leer bien y también a escribir.

3.7.2. Valores humanos y convivencia

Los valores humanos ligados al sentido de convivencia, confianza, amistad y relación armónica entre las personas que comparten un espacio es referido en dos de los relatos, en éstos se evidencia el traslado del aprendizaje al hogar del estudiante:

unos carteles para informarles a las personas y nuestros compañeros darles más información sobre nuestros derechos, libertad y responsabilidad hicimos los carteles (...) fuimos a pegarlos en la primaria, en el kínder en algunas tiendas (...) llegué a mi casa y mis papás y mis hermanos estaban en el comedor (...) les dije que me había ido muy bien, había pasado un día muy feliz, también una clase muy importante de formación cívica y ética, que el tema se llamaba reconozco mi derecho a la libertad y responsabilidad y les fui explicando el derecho a la libertad y responsabilidad que tenemos y mi hermana iba a ir a una fiesta, llevaba un pantalón rojo dijo mi papá, no lleves ese pantalón rojo esta muy feo, y le dije mi papá que lo dejara que todos tenemos derecho a decidir como vestimos y él dijo que lo perdonara lo que había dicho. Y que lo llevara si ella le gustaba y ahora mi familia reconocemos nuestro derecho, libertad y responsabilidad.

Fanny Maribel Ortega Tovilla, estudiante mestiza, 3° “A”

3.8. ESCUELA TELESECUNDARIA 310 “ALFONSO CASO”, LÁZARO CÁRDENAS (CHILIL), HUIXTÁN

La Escuela Telesecundaria 310 es la más cercana a la cabecera municipal de San Cristóbal de Las Casas, pero pertenece al municipio de Huixtán, sus habitantes son tsotsiles y presentan fuerte arraigo a sus tradiciones y costumbres.

La telesecundaria se ubica en el centro de la comunidad, a un costado de la carretera y cerca de la escuela primaria y la clínica de la localidad, muy cerca de un pequeño parque donde se localiza la agencia municipal. Las casas cercanas a la telesecundaria están construidas con bloques de cemento en acabado rústico o con repello y techos de concreto, a diferencia de las otras comunidades de la región en estudio ésta presenta un ambiente más urbano con los consecuentes servicios de comunicación e infraestructura.



Fotografía 34. Interior de la escuela telesecundaria 310.
Fuente: archivo propio.

Los habitantes se dedican a actividades económicas agrícolas de autoconsumo, venta de algunos excedentes de producción en Huixtán, San Cristóbal de Las Casas o comunidades cercanas, pero también varios de sus habitantes son comerciantes de abarrotes, refrescos embotellados, bebidas alcohólicas, de materiales para la construcción y ferretería; otros se dedican a la cría y comercio de vacas, toros y borregos. Las actividades que realizan son múltiples y algunos de sus habitantes cambian temporalmente de oficio o labor dependiendo las condiciones de ingresos económicos para realizar ésta actividad.

Al presentarnos a esta telesecundaria el director citó al personal docente (cinco personas) a una reunión para exponerles el motivo de la visita, del concurso de narrativas y del proyecto de investigación, después de escuchar detenidamente dijeron que les parecía un proyecto importante y que les agradaba mucho la convocatoria del concurso de narrativas.

En esta telesecundaria se reunieron ocho relatos (siete escritos por mujeres y uno por un hombre). En éstos se abordan dos temáticas: la hortaliza y los valores humanos relacionados a la convivencia. Los escritos de los estudiantes presentan un nivel medio de dominio del español respecto a los textos de sus demás compañeros de las escuelas que integran la región, pero sólo uno de los relatos evidencia el traslado y utilidad que ha tenido el aprendizaje escolar, relacionado con la hortaliza, en su familia.

3.8.1. La hortaliza

Varios son los relatos que refieren a la hortaliza, sin embargo, lo hacen de manera superficial, con expresiones cortas y descriptivas, solamente uno de los relatos señala la utilidad que le ha dado este aprendizaje de carácter práctico y para el ingreso económico de la familia:

y entre mi familia hicimos lo mismo en mi casa, mi papá compró la semilla de lechuga, buscamos botellas y lo cortamos a la mitad fuimos a buscar tierra, le pusimos agua y lo pusimos al sol. A lo 15 días la lechuga empezó a crecer y mi papá nos dijo que entre toda la familia labraramos la tierra con azadón y mi mamá me dijo que fuéramos atrera palitos, que hiciéramos un rectángulo y cortamos 9 cuerdas para enrollar en la estaca y quedara en línea. Era bonito trabajar con mi familia lo mismo que hice en la escuela a veces con mi familia decía las cosas como decía la maestra. Cuando creció la lechuga mi papá planeo que hiciéramos un negocio de vender y mis vecinos vinieron a comprar la lechuga.

Cecilia Culej Ara, estudiante tsotsil, 3° “A”

3.8.2. Valores humanos y convivencia

En varios relatos los estudiantes dejan entrever la necesidad e importancia de “llevarse bien” con sus compañeros, respetarse y establecer lazos que permitan la armonía y convivencia, sin embargo, no refieren al traslado de alguno de estos aprendizajes ni utilidad que le han dado a otros espacios; en algunos relatos se muestra que el profesor ha dado consejos y orientado a los alumnos para que se respeten y se fomente la convivencia:

mi profesor Daniel Chacón nos enseñó que hay que llevarnos bien con los niños por igual, y yo aprendí que no hay que tener miedo, nos dio un valor muy especial entre todos nosotros y nos daba consejos muy importantes sobre nuestra vida como alumnos.

Ana Karina Vázquez Culej, estudiante tsotsil, 3° “A”

3.9. ESCUELA TELESECUNDARIA 1145 “JUAN SABINES”, LOS POZOS, HUIXTÁN

La Escuela Telesecundaria 1145 se ubica en la entrada de la comunidad, en un terreno bajo y abierto, en medio de campos de cultivo de maíz y hortalizas, lejos del centro de la comunidad. Cuenta con cuatro aulas, tres construidas de concreto y una de material

ensamblado prefabricado (una para cada grado escolar), en ella laboran cuatro docentes que viajan diariamente a las ciudades de San Cristóbal de Las Casas y Tuxtla Gutiérrez, en las que radican. Los estudiantes son tseltales en su mayoría, aunque también acuden algunos estudiantes tsotsiles, es común que hablen las dos lenguas locales de la región (tsotsil y tseltal), además de expresarse con cierto grado de fluidez en español.

En esta comunidad, como en las demás que se ubican en la región HUSANCHA, las viviendas de los habitantes están construidas en su mayoría de tablas de madera, techos de lámina galvanizada y teja, sólo algunas están edificadas con bloques de cemento en acabado rústico y repello y techos de concreto, lámina galvanizada o teja. Alrededor de la comunidad Los Pozos se observan algunos árboles y montañas con tierras erosionadas y deforestadas.



Fotografía 35. Entre campos de maíz, telesecundaria 1145.
Fuente: archivo propio.

Los habitantes cultivan maíz, frijol y algunas hortalizas en terrenos irregulares, característicos de esta comunidad. Los campos de cultivo se encuentran cerca de las viviendas y es común encontrar en los patios de éstas, espacios destinados para la cría de aves de corral, cerdos y la presencia de gatos o perros.



Fotografía 36. Cerdito en el patio de una casa.
Fuente: archivo propio.

En la telesecundaria de Los Pozos, el director y a la vez profesor de primer grado, nos recibió cálidamente cuando llegamos a presentar el proyecto de investigación y el concurso de narrativas; desde un inicio le pareció muy interesante y argumentó que es una actividad muy creativa y necesaria en este tipo de contextos, posteriormente pasamos a invitar al grupo en el que notamos sonrisas y gestos de alegría al mencionar las bases del concurso, el profesor que atiende el tercer grado no se encontraba, pero el director se comprometió a dar difusión y seguimiento al proceso de recolección de los trabajos y demás actividades que se derivaran.

En esta escuela se reunieron tres relatos (dos fueron escritos por mujeres y dos por hombres) y un trabajo plagiado de internet. Los relatos abordan tres temas: la necesidad de comunicación en la comunidad a través de una radio comunitaria, la superación personal y la historia de la comunidad (este último es el texto copiado).

Los trabajos de los estudiantes exponen experiencias escolares significativas que han tenido cierto impacto a nivel personal pero no logran hacer evidente cómo los aprendizajes escolares se trasladan y aplican más allá de las aulas.

3.9.1. La radio comunitaria

La radio comunitaria fue un proyecto que tenía como finalidad informar, dar consejos, sugerencias, medidas de prevención y análisis de los principales problemas que aquejan a la comunidad así como brindar noticias de carácter local, nacional e internacional, todo

esto a partir de la escuela telesecundaria, la emisora sería montada desde la escuela con un altavoz; sin embargo, este proyecto nunca se concretó, solamente se realizaron ensayos superficiales dentro del aula de tercer grado, la utilidad que la radio comunitaria representaba para sus habitantes nunca se trasladó a este espacio, solamente quedó como un proyecto ambicioso:

[todo el fragmento se refiere a un ensayo práctico dentro del aula para su posterior presentación, la cual nunca se realizó] en la radio Moisés nos dijo como llevar las precauciones y riesgo que causaba el alcoholismo y la drogadicción porque casi todo el año mueren los jóvenes por causa de graves enfermedades (...) ahora escuchan la radio y vemos en la televisión las noticias, yo me sentí muy orgullosos pero en mi comunidad no ha cambiado nada.

José Hugo Vázquez Pech, estudiante tseltal, 3° “A”

3.9.2. Superación personal

Varios son los relatos que expresan la necesidad de superación personal, pero que no dejan entrever el cambio a nivel social-comunitario, solamente se percibe en lo individual, relacionados al ingreso económico, obtención de un empleo y mejores condiciones de vida; resulta interesante que en éstos los padres de familia de los menores son quienes “exigen” y piden a sus hijos que le “echen ganas” a la escuela ya que ellos no tuvieron esa oportunidad y deben “salir adelante” para mejorar su calidad de vida:

y quiero ser un buen alumna, obedecer lo que dice a mi maestra y siempre entiendo como explicar las tareas porque se hablar mi idioma, hablo de tzeltal, tzotzil y tambien de español, mi madre así habla también, mi padre y siempre me exige de luchar con mi estudio y aprender mas cosas distintas y tengo mejor familia que ha apoyado tanto.

Floriberta Morales Sántiz, estudiante tseltal, 3 ° “A”

3.9.3. Información sobre la comunidad (presencia del plagio como práctica escolar)

Al igual que en una de las escuelas anteriores (Escuela Telesecundaria 884) en esta escuela se presentó un trabajo copiado tratando de hacerlo pasar como propio, este trabajo se relaciona a la temática presentada también en la otra escuela donde surgió el mismo caso, el tema aborda la relación de la comunidad con datos e información descargados del internet. Es muy interesante el análisis de estos casos ya que en contextos como estos se

están efectuando “aprendizajes anti-éticos” relacionados con el manejo y uso de la tecnología, particularmente de la informática y computación.

3.10. ESCUELA TELESECUNDARIA 1201 “ROSARIO CASTELLANOS FIGUEROA”, CARMEN YALCHUCH, HUIXTÁN.

La Escuela Telesecundaria 1201 se ubica lejos del centro de la comunidad, a un costado de la carretera rumbo a Chanal, en medio de un bosque de pinos y encinos, lejos de viviendas y de las actividades cotidianas de los habitantes de la comunidad.



Fotografía 37. Bosques de pinos y encinos alrededor de la telesecundaria.
Fuente: archivo propio.

En la comunidad Rosario Castellanos Figueroa las viviendas se distribuyen alrededor del centro de la localidad. La mayoría son construidas con tablas de madera, techos de lámina galvanizada o teja, algunas con bloques de cementos en acabado rústico y repello con techos de lámina galvanizada, teja o concreto. Cercanos a las viviendas se observan campos de cultivo en los que los habitantes siembran maíz, frijol y algunas verduras destinadas básicamente para autoconsumo.

La telesecundaria consta de cinco aulas para atender a dos grupos de primero, uno de segundo y dos de tercero. Se trata de aulas prefabricadas ensambladas con paredes de plástico compacto y lámina que simula teja. Los docentes que laboran en esta escuela viajan diariamente de las ciudades en las cuales radican, San Cristóbal de Las Casas y Tuxtla Gutiérrez. Los estudiantes que acuden a esta escuela son, en su mayoría, tseltales.



Fotografía 38. Plaza cívica y salones de clase.
Fuente: archivo propio.

La llegada inesperada a esta telesecundaria ocasionó sorpresa a los docentes, el director nos recibió y atendió con cierta desconfianza en un inicio. Le comentamos el proyecto y la finalidad del mismo, dijo que estaba de acuerdo y que por él no había ningún problema, pero faltaba hablar con las dos maestras de tercer grado; fuimos a hablar ellas quienes escuchaban atentamente y con cierta precaución, después de exponerles el proyecto y de consensar entre ellas con sus miradas, una comentó: me parece bien, pásenle a mi grupo profe. La respuesta fue un tanto fría, el grupo era numeroso y los estudiantes, a diferencia de otras escuelas de la región, se mostraron muy activos y entusiastas desde el principio.

La actitud de la profesora fue cambiando conforme ella veía como sus estudiantes respondían favorablemente a la invitación para participar en el concurso de narrativas. Al salir de ese salón la maestra nos despidió cordialmente; pasamos al salón de a lado, en él se encontraba la otra profesora quien amablemente pidió a sus estudiantes que pusieran atención. En ambos grupos la convocatoria fue bien aceptada aunque al recolectar los trabajos hubo escasa participación en relación al número de estudiantes (sólo cuatro narrativas, dos escritas por mujeres y dos por hombres).

La temática que abordan los estudiantes de esta escuela en sus relatos se refiere básicamente a la lectura de libros, sin embargo, también subyace el tema del arte a través de las obras de teatro que han organizado en la escuela. Las experiencias escolares significativas reflejan situaciones que han agradado a los estudiantes pero no evidencian la utilidad y traslado de éstos hacia otros espacios de la comunidad.

3.10.1. Los libros de texto y el arte

En esta escuela se menciona que los libros son del agrado de los estudiantes, particularmente se refieren a los libros de texto, los escritos son superficiales pero permiten entrever que aluden al desarrollo del arte, por ejemplo en la representación de obras de teatro,

yo escribo sobre de mi escuela lo que me ha gustado más, yo lo que me ha gustado más es estudiar con los libros que tenemos y hacer experimentos en equipos lo que me ha interesado es estudiar para saber más que habla los libros.

Adriana Gómez Díaz, estudiante tseltal, 3° “A”

Las obras de teatro son otras de las experiencias que los estudiantes refieren en algunos de los relatos, éstas han sido puestas en escena dentro de la escuela abordando algunas de las problemáticas comunitarias más comunes; no obstante los estudiantes las refieren de manera limitada y sin profundizar en ellas.

3.11. LAS ESCUELAS TELESECUNDARIAS COMO LUGARES O NO LUGARES

Como se puede observar en los relatos que conforman este capítulo el vínculo que establece el profesorado con los estudiantes en esta región es más fuerte en las siguientes escuelas: escuela Telesecundaria 483 “Palenque”, ubicada en la Ranchería Buenavista, municipio de San Cristóbal de Las Casas; la Escuela Telesecundaria 883 “Belisario Domínguez Palencia”, ubicada en la Colonia Siberia, municipio de Chanal; y la Escuela Telesecundaria 1232 “Ignacio Manuel Altamirano”, ubicada en la Colonia San Gregorio de Las Casas, municipio de Huixtán; en menor medida este vínculo es establecido también en la escuela Telesecundaria 114 “Niños Héroe” ubicada en la Ranchería Ejido Pedernal, municipio de San Cristóbal de Las Casas.

¿Qué recuerdos, remembranzas y/o añoranzas marcan a los estudiantes de las escuelas telesecundarias durante su paso por la escuela?, ¿cómo viven los años de estudiante?, ¿qué sentido asume la educación para ellos?, ¿qué significados construyen a partir de los que aprenden en las escuelas?, ¿qué secretos y anhelos guardan los pasillos, las aulas, los muros y espacios escolares? La escuela configura espacios en los que los estudiantes viven emociones, sentimientos, conocimientos, diálogos, experiencias, aprendizajes, deseos,

rechazos, negaciones, complejos, impresiones, alegrías, llantos, penas, traumas... que recrean simbolismos, hábitos y culturas escolares.

A partir de las experiencias escolares significativas relatadas por los estudiantes de las telesecundarias de la región HUSANCHA se propone que las escuelas pueden representar lugares y no lugares (así lo evidencian las distintas experiencias escolares en diez escuelas telesecundarias de la región HUSANCHA). Los primeros se configuran mediante procesos identitarios, relacionales e históricos (en esta situación se encuentran las Escuelas Telesecundarias 483 “Palenque”, 883 “Belisario Domínguez Palencia”, y 1232 “Ignacio Manuel Altamirano”); por el contrario, en los segundos se vive una pérdida de identidad, se presenta distanciamiento y se concibe la educación desde miradas técnicas e individualistas (situación en la que se encuentran, en mayor o menor medida, las demás escuelas telesecundarias de la región HUSANCHA).

Siguiendo a Auge (2000) en los *lugares* se construyen rasgos y características que los distinguen como espacios *identitarios*, en éstos se despliega sentido de unidad para aquellos que lo habitan, se definen intereses colectivos, pero también se reconocen e integran las individualidades presentes; así también son *relacionales* en tanto se vuelcan al dinamismo, rebasando la estática, el conformismo, situando a sus sujetos como seres en interacción que dialogan con lenguajes y discursos propios; son *históricos* porque se construyen en el devenir del tiempo, con el transcurrir de vivencias, acciones, posturas e ideas que han marcado un antes y un después y han establecido conversiones estratigráficas a lo largo del tiempo. En este sentido las narrativas de los estudiantes de cada telesecundaria cuentan diferentes tipos de historias que dan sentido a lo que en ellas ocurre e invitan habitar la escuela considerando el bagaje vivencial-experiencial, desde lo creativo-innovador, desde las posibilidades colectivas.

Por el contrario, los *no lugares* escolares representan espacios frágiles o carentes de identidad, en donde las relaciones entre sujetos son casi nulas, y las historias siguen la batuta única de quien las proyecta, generalmente el libro de texto, el currículo escolar o el docente que nos se preocupa por escuchar a sus estudiantes. Los no lugares funcionan como espacios para el desconcierto, la confusión, el desinterés y el aturdimiento; en éstos se antepone el individualismo a la colectividad, los intereses personales o de terceros como el

sistema económico-político, las industrias y empresas, el egoísmo, el aislamiento de la persona, la deshumanización, la competencia desleal.

La escuela como *lugar*, como espacio habitado, reclama una *praxis* con significado para los sujetos en su contexto. ¿Qué representan las telesecundarias para los sujetos que la habitan?, ¿para los estudiantes?, ¿para los profesores?, ¿para los padres de familia y comunidad?, ¿son lugares de paso, de tránsito forzado e irreflexivo?, ¿cuáles pueden convertirse en espacios identitarios, relacionales e históricos en dónde se forme para la vida, en donde se dejen huellas y recuerdos gratos?

Tradicionalmente las instituciones educativas han fungido como *no lugares*, al significar poco, casi nada o nada en la vida de los estudiantes; se requieren superar miradas meritocráticas y de certificación de la institución educativa para convertir las escuelas en *lugares*. En los relatos de los estudiantes de las Escuelas Telesecundarias 483 “Palenque”, 883 “Belisario Domínguez Palencia”, y 1232 “Ignacio Manuel Altamirano”, encontramos experiencias *in situ*, imágenes, concepciones, nociones y pretensiones de escuela, de educación que permiten pensar que existe una escuela distinta, una escuela-lugar. Y esto es posible porque la vida misma de los estudiantes, lo que ocurre más allá de las aulas, filtra las paredes de la escuela, da cabida a *imágenes de lo no escolar* (Duschatzky & Sztulwark, 2012), permite debatir asuntos que ocurren en la casa, en los grupos de amigos, en las transacciones de compra-venta, en las labores domésticas, en el campo, en la milpa, en el cuidado de los animales, en los diálogos entablados en lengua propia y en otras lenguas, en lo que se escucha por la radio o se ve en la televisión, en sí en la vida cotidiana comunitaria.

Las escenas que se recrean en los relatos de los estudiantes de estas escuelas telesecundarias revelan la presencia de lo no-escolar, de lo que ocurre alrededor de su vida (Perkins, 2008) y es importante para ellos. Las experiencias escolares significativas para los estudiantes revelan diversos aprendizajes que les son útiles, no para sacar una calificación aprobatoria y ser promovido a un grado superior, sino para compartir conocimientos, comprender y actuar en su contexto de vida.

En un primer ejercicio de interpretación de las narrativas de los estudiantes que dan cuenta de experiencias escolares significativas y con la finalidad de continuar profundizando las

posibilidades de que las escuelas telesecundarias se conviertan en *lugares* que doten de sentido el actuar, se optó por tipificar los aprendizajes referidos por los narradores.

De esta manera se obtuvieron los siguientes: aprendizajes prácticos, cuando los estudiantes refieren que lo que aprenden lo llevan directamente a la práctica, como por ejemplo sembrar hortalizas, conservar alimentos; aprendizajes para la sustentabilidad, cuando el aprendizaje lleva a una reflexión y quizá acción con miras a mejorar sus condiciones de vida y conservar el medio ambiente, como por ejemplo mejorar su alimentación, higiene o cuidar de la naturaleza; aprendizajes relacionados con la ética y actitudes para enfrentar problemas, por ejemplo evitar conductas adictivas o negativas; aprendizajes artístico-literarios, cuando se refieren a la promoción de actividades de este tipo; aprendizajes disciplinarios, cuando aluden a la mejora de sus conocimientos sobre matemáticas, inglés o alguna asignatura escolar en particular; y aprendizajes comunicativos, cuando solucionan problemas relacionados con la comunicación en español, en un contexto en el que las lenguas tseltal y tsotsil son de uso cotidiano sobre todo en el ámbito familiar (ver Tabla 10).

Tabla 11. Experiencias escolares significativas en la región HUSANCHA

Aprendizajes	Contenidos
Prácticos	La hortaliza Conservación de alimentos La Peluquería Elaboración de pintura para casas Manualidades Computación
Para la sustentabilidad	Alimentación Salud-higiene Medio ambiente
Éticos y actitudinales	Resiliencia-superación personal Valores humanos Alcoholismo-adicciones
Artísticos/literarios	Artes Lectura de libros
Disciplinarios	Inglés Matemáticas
Comunicativos	Expresión en español y necesidad de su aprendizaje

Fuente: elaboración propia

Este primer ejercicio fue la base para incorporar las voces del profesorado y de los padres/madres de los estudiantes narradores, en las experiencias escolares significativas, lo cual es el propósito del siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV

RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD. VOCES Y EXPERIENCIAS DEL PROFESORADO Y PADRES/MADRES DE ESTUDIANTES EN LA REGIÓN

¿Cuáles son los sentidos y significados que generan las escuelas telesecundarias en la región HUSANCHA?, ¿cómo influyen éstas en el cambio regional?, ¿cómo se van transformando los espacios vividos? A partir de las narrativas expuestas en el capítulo anterior, se da respuesta a estas interrogantes incorporando, en los primeros apartados de este capítulo, las voces de los docentes y los padres/madres de los estudiantes, con la finalidad de enriquecer las experiencias escolares significativas relatadas.

Consideramos que las escuelas pueden constituirse en espacios colectivos generadores de sentido educativo orientado a la construcción del cambio y la transformación social comunitaria, como lo develan los relatos de los estudiantes de tercer grado de las Escuelas Telesecundarias 483 “Palenque”, 883 “Belisario Domínguez Palencia” y 1232 “Ignacio Manuel Altamirano”, en los cuales se expresa el vínculo escuela-comunidad y la posibilidad de trasladar los aprendizajes escolares al hogar, la colonia, el espacio de trabajo, incluso a la comunidad y región, para solucionar problemáticas comunes y cotidianas ligadas a un contexto particular. En menor medida el trabajo realizado por una docente en la escuela Telesecundaria 114 “Niños Héroe” vislumbra cierto vínculo profesorado-estudiantes que está en construcción.

En la parte final de este capítulo se cuestiona el papel tradicional que algunas escuelas han realizado en contextos deprimidos, socialmente vulnerables y diversos, el cual muestra rasgos de una escuela socialmente irrelevante y aislada de sus sujetos, favoreciendo la pérdida de los sentidos que pudiera tener la educación escolarizada y los escasos aportes que reciben los estudiantes para construir significados sobre su vida actual y futura.

En este marco, son las relaciones que se establecen en las escuelas o sedes, concebidas como espacios vividos, un elemento clave que permite explicar y orientar la práctica intercultural, a partir de las relaciones que ahí se establecen y del *rapport* pedagógico propuesto por Antonio Gramsci (2007), como un elemento que hace posible el entendimiento entre intelectuales, educadores, y no intelectuales, pueblo, habitantes de la comunidad para este caso. En este capítulo se recrean las experiencias escolares significativas relatadas por los estudiantes de las escuelas telesecundarias de la región HUSANCHA recuperando las voces de docentes y padres de familia, quienes abordan los diversos aprendizajes escolares, conceptuales, aplicados, axiológicos, artísticos... útiles para ellos.

4.1. EXPERIENCIAS ESCOLARES SIGNIFICATIVAS EXPRESADAS POR LOS DOCENTES

Tomando como punto de partida las experiencias escolares significativas relatadas por sus estudiantes se cuestionó a los docentes de las escuelas telesecundarias de la región HUSANCHA, acerca de la relación escuela-comunidad y las estrategias que implementan para que los aprendizajes escolares se trasladen hacia los hogares de sus estudiantes, involucrando a familiares, amigos, vecinos, miembros de la comunidad, con la finalidad de ser compartidos y aplicados en la solución de problemáticas cotidianas. También se indagó cómo en las prácticas docentes subyace cierta transdisciplinariedad que pretende integrar los conocimientos adquiridos en la escuela con saberes locales diversos, conformando experiencias de aprendizaje multireferenciales. En los siguientes apartados se exponen las voces de los docentes al respecto.

4.1.1. Saberes/aprendizajes prácticos-aplicados

La alimentación aquí no es la adecuada se les hace más fácil a ellos ir a pedir fiado a la tienda y salen con sus dos litros de *pepsi* [bebida gaseosa embotellada], su bolsa de pan para comer. Siento que la pobreza es muy difícil acá, porque te decía yo de una niña que viene con sus dos pesos [moneda en uso en México] y se compra su chicharrín [frituras]

Profesora Karina

El profesorado expresa experiencias significativas de aprendizaje de carácter práctico las cuales se caracterizan porque los estudiantes aplican conocimientos detonados en la

escuela telesecundaria en la elaboración de materiales, en servicios comunitarios y en habilidades para hacer; en éstas los estudiantes emplean su corporalidad para solucionar situaciones conflictivas, problemáticas o dilemas a partir de lo aprendido en la escuela, mejorando las condiciones en la que viven. Entre estas actividades en la región destacan: la hortaliza, la peluquería, la computación, elaboración de pintura para casas y manualidades.

Los proyectos de la hortaliza surgen en las telesecundarias como una necesidad de abatir las condiciones precarias de sus estudiantes desencadenadas por las condiciones de pobreza que viven, dentro de ellas la falta de alimentos. Esta experiencia ha sido trabajada por muchas escuelas y a los estudiantes y padres de familia les agrada ya que les permite obtener alimentos y además aprender otras formas de cultivo. Es interesante destacar que a pesar que las comunidades se ubican en un contexto rural en donde las actividades económicas primarias son las que más se practican, la siembra de la hortaliza no se realizaba en muchos de los hogares, debido a que culturalmente los habitantes tienen la costumbre de cultivar maíz y frijol y cuidar de plantas silvestres comestibles que crecen en estos cultivos. El profesorado comenta al respecto de la necesidad de iniciar el cultivo de hortalizas en las comunidades. “En el aspecto económico la comunidad es pobre. Aquí también es muy pobre la tierra. Siempre andan cultivando maíz, frijol, pero es muy poco lo que producen” señala el profesor Ignacio; otro de los docentes, el profesor Gerardín, menciona “la mayoría de padres de familia no siembran hortalizas, no siembran rabanitos, zanahoria, hierba buena... y hemos aprendido a cultivarlos y a comerlos”.

La hortaliza ha cobrado sentido relevante en los hogares de los estudiantes ya que les ha permitido abastecerse de alimentos sanos y nutritivos. Debido a las condiciones de vulnerabilidad social es frecuente la presencia de enfermedades nutricionales en estos contextos así como gastrointestinales. El profesorado se ha preocupado por iniciar este proceso de la siembra de hortalizas procurando la sustentabilidad y el cultivo de productos orgánicos, sin empleo de agroquímicos, herbicidas y pesticidas que son nocivos para la salud trasladando este aprendizaje a los hogares de los estudiantes. Los docentes manifiestan la preocupación por estas condiciones que sus estudiantes viven,

estamos fomentando que los chamacos [para este caso se refiere a los jóvenes estudiantes] aprendan hacer hortalizas para que lo lleven a cabo en sus casas que nos les falte productos orgánicos... que lo hagan en su casa para aminorar un poco

el gasto familiar, porque aquí por ejemplo se está cosechando, nabos, cilantro, lechuga, rabanitos inclusive se está sembrado hasta papas, cebollas, acelgas...

Profesor Jacob

La práctica de la hortaliza ha permitido a los estudiantes y la comunidad mejorar sus técnicas de siembra, aprendiendo desde la escuela otras maneras de realizarlo y resignificándolas con las que ellos realizan. Esta actividad se efectúa en conjunto a través de equipos de trabajo donde se incluyen hombres y mujeres, en estos contextos culturalmente se presenta un aislamiento entre los hombres y mujeres, este tipo de actividades ha permitido incluir e integrar a ambos géneros. En dos escuelas, para los procesos de siembra, participan todos los estudiantes de primero, segundo y tercer grado.

Los profesores expresan como de manera conjunta han mejorado las prácticas de siembra:

nos dimos cuenta que como estaban regadas algunas semillas, otras estaban muy amontonadas, algunas no salieron; o porque se lo comía el animal o porque se lo comía la hormiga, cuando lo hacemos de otra manera, ya más parejo los tablones, ya más uniforme aprovechábamos más, cuando empezamos hacer las hortalizas igual nada mas era de quebrar la tierra y querer meter ahí la semilla [práctica de los estudiantes], hagamos un cambio hagamos labor orgánico.

Profesor José Antonio

Este aprendizaje se ha trasladado a los hogares de los estudiantes mejorando su salud, economía e integrando el trabajo familiar. Los profesores consideran este aprendizaje muy útil e importante ya que además de responder a las necesidades del contexto les permite vincular la huerta con varias de las asignaturas, representando así un carácter interdisciplinar del currículo escolar. “En un pedacito de terreno pueden tener muchas verduras, ahí lo pueden tener, como les digo tienen su mercado directo, entonces ya es una actividad que ellos se llevan a su casa”, argumenta uno de los profesores.

La puesta en marcha de la hortaliza permite detonar varias situaciones de aprendizaje como valores humanos: solidaridad, respeto, tolerancia, honestidad, colaboración, etc., también habilidades comunicativas, cálculos matemáticos y expresión escrita al realizar reportes y comunicar lo que realizaron. En el trabajo en grupo de discusión con docentes el profesor Juan Daniel compartió un video de la siembra de la hortaliza de sus estudiantes y comentó,

en el caso de las hortalizas pues estamos trabajando, ahí les traigo un pequeño trabajo [video grabación], para que se den cuenta de cómo este realizamos esta actividad y bueno lo que se quiere aquí es que los chamacos [jóvenes estudiantes]

se vayan prosperando, vayan agarrando habilidades comunicativas, matemáticas, valores de cooperación, son muchas cosas, etc., para que posterior en un futuro pues no les cueste relacionarse con la gente de fuera, porque este era un principal obstáculo que encuentran a veces no, de esta manera pues trabajamos por ahí se está viendo ya este el trabajo... Es un trabajo que hemos hecho desde que llegamos ahí a San Gregorio pues ya son como tres años y vamos apoyando en lo que se pueda.

Es importante señalar que en las experiencias significativas del profesorado se manifiesta el arraigo, permanencia, compromiso y antigüedad en la comunidad, lo que ha sido un factor importante para la consecución y evaluación de los alcances que éstas han tenido en los estudiantes y en la comunidad.

El tema de la hortaliza se relaciona íntimamente a otro de los aprendizajes prácticos el de la conservación de alimentos. Este aprendizaje permite mantener con propiedades nutricionales y evitar la descomposición de alimentos en estos contextos en donde la mayoría de habitantes no cuenta con aparatos electrodomésticos como refrigeradores para su conservación, pero también para la salud de los habitantes. Uno de los profesores comenta,

tienen que aprender y a saber qué es lo que comes y por qué, y como lo va a combinar, si vamos a comer un huevito o comer frijolito con un tomatito, ¿qué propiedades nutritivas tiene lo que estas comiendo?, y si le vas a poner tortillita (...) ellos lo están haciendo, algunos se van quemando pero empezamos a ver que tienen que preparar su alimento y nos hemos encontrado con algunos que dicen es que mi mamá no le dio tiempo de hacerlo y yo hice mi desayuno y mi comida ya ellos entran a la cocina, cosa que uno como hombre cómo va entrar a la cocina [en estos contextos varios de ellos caracterizados por marcados roles de género y machismo].

Profesor José Antonio

En la conservación de alimentos se valoran los productos naturales de la región, su racionalización y consumo. Esta experiencia se ha trasladado a los hogares de los estudiantes y en ella se vinculan otras asignaturas:

elaboración de mermelada de fresa, de durazno, de manzana, de conservación de lo que es los alimentos que hay aquí en la región, al igual que también le hacemos lo que es el chile en escabeche, lo envasan y lo llevan a su casa. Lo que me gusta de ellos es que lo realizan en sus casas y lo comparten con su familia.

Profesor Gerardín

se les enseña a este a manejar este por ejemplo hacer frutas en conserva y como lo van hacer en su casa, se hace la manzana, la piña, el durazno dependiendo este la fruta que haya no, esa es una de las cosas

Profesor Jacob

En estas experiencias destaca el compromiso que los profesores han establecido con sus estudiantes y comunidad. La conservación de alimentos también permite el ingreso económico para solventar necesidades básicas como vestido, calzado, salud, alimentación. La profesora Beki comenta como ha iniciado el proceso de la conservación de alimentos,

cuando vine aquí me encontré que no hay mucho que comer y empezamos con la conservación de las verduras, de las frutas, las mermeladas; lo de la leche incluso les traigo leche de donde la consiga, les enseño hacer queso, creo que aquí tienen ganadito [ganado vacuno] pero no lo saben hacer tampoco, le enseño hacer la leche de soya, chorizo, ya hicimos chorizo, y este todas las conservas se los he enseñado. Como decían mis niños si en un futuro no la hacemos de estudiantes en un oficio ya la hacemos y lo remarcan no ¡ya lo hacemos!, también hacemos tamales [comida típica regional en mesoamerica].

Profesora Beki

En otro ámbito la peluquería es una de las actividades que ha permitido obtener ingresos a los estudiantes pero también ha fungido como una labor social-comunitaria y para compartir este aprendizaje con los demás vecinos, amigos y familiares. Esta actividad devela el compromiso que uno de los profesores tiene con sus estudiantes, enseñándoles fuera del horario de clase como actividades co-curriculares por las tardes, en la que acuden además de estudiantes otros miembros de la comunidad;

yo les doy el curso de peluquería, les digo, los que quieran aprender vayan en las tardes, lleven sus hermanos, sus sobrinos, sus primos, sus tíos, llévenlos les voy a enseñar a cortar el cabello, les digo miren yo con ello pude terminar la carrera y todavía la ejerzo...

Profesor Gerardín

En este aprendizaje práctico el profesor les brinda todas las herramientas que él mismo ha comprado, supervisa el avance los estudiantes y los motiva a que continúen aprendiendo, ya que al inicio el corte de cabello en ocasiones resulta algo difícil para los estudiantes:

les presto las herramientas, que ellos aprendan, les digo mira si empiezas a ganarte diez pesos [moneda en uso en México], si llegan cinco ya vas a tener cincuenta y de esa manera vas comprando y compras tus cositas tu máquina para cortar cabello, cuando te vayas a estudiar la prepa pon tu negocio allá invítales a tus compañeros que tu cortas cabello y van a llegar ellos

Otro de los aprendizajes trascendentales en la región es el de la computación, no obstante varias escuelas carecen de equipo de cómputo algunos profesores se han organizado para que de manera conjunta con los padres de familia las escuelas cuenten con algunas computadoras. Sin embargo a pesar de ello se cuenta con material insuficiente y disfuncional. Este aprendizaje se ha trasladado a las casas de los estudiantes y los profesores consideran que el uso de las tecnologías de la informática y comunicación en general no debe ser un asunto ajeno a la escuela:

ahorita como tenemos internet todas las tardes están ahí los chamacos mandando información ahí navegando mandándose cosas con los compañeros que les gusta no, eso si es como algo motivante ahí para los muchachos...

Profesor Jacob

aquí el profe les da la hora de tecnología a ellos, les ha enseñado hacer oficios diferentes en *Word*, *Excel* (...) este aquí los muchachos ya hay algunos que manejan la computadora [ordenador] pero bien rápido, muy bien si este inclusive utilizan también las computadoras también para bajar música, o cualquier problema que no se encuentra algún tema de la escuela...

Profesor Gerardín

4.1.2. Aprendizajes para la sustentabilidad

Los aprendizajes para la sustentabilidad se refieren a aquellos aprendizajes contruidos o resignificados a partir de la escuela que permiten la integración de saberes ambientales desde su contexto así como la sustentabilidad comunitaria criticando y/o analizando las consecuencias de la modernidad. Esta dimensión engloba la construcción de sentido y significado de los aprendizajes sustentables desde los actores y las posibilidades de construir escenarios y paisajes armónicos y atentos al cuidado del medio ambiente. En muchas comunidades debido a las condiciones de marginación y pobreza se realizan actividades de explotación de recursos madereros y caza de animales lo que provoca efectos catastróficos en el contexto. Destacan los aprendizajes respecto a alimentación, salud-higiene y medio ambiente.

La escuela desde esta perspectiva funge como instancia en la cual el conocimiento que desde ella se construye o resignifica permite mejorar las condiciones socio-ambientales de sus habitantes a partir de una mirada crítica respecto a lo que se hace, por qué se hace,

cómo podría mejorarse y qué es necesario hacer para ello. El objetivo de lo anterior ha sido iniciar procesos de construcción social-comunitarios para mejorar las condiciones de sus habitantes.

La experiencia de la escuela para promover una mejor alimentación desde las características regionales de sus habitantes inicia en los profesores al ver las carencias de éstos, la proliferación de enfermedades y las condiciones en las cuales sus estudiantes acuden a la telesecundaria. De esta manera han iniciado en algunas escuelas proyectos y campañas para mejorar los alimentos desde sus posibilidades en el contexto. La alimentación se relaciona a las prácticas de cultivo de sus habitantes consistentes principalmente en la roza, tumba de árboles y quema. Los profesores argumentan esto en el grupo de discusión:

años antes nos llegaban chamaquitos [refiriéndose a jóvenes estudiantes] que a veces se estaban desmayando porque no más venían a la escuela con un vaso de café nada mas o sea con café adentro y unas tortillitas nada más, y eso como se sabe que si no hay buena alimentación no hay buen aprendizaje y acá nosotros con el maestro cooperábamos para comprarle alguna cosita más al niño para que comiera...

Profesora Beki

Las escuelas se han preocupado por retornar a una cultura alimenticia a partir de lo que producen y lo que la escuela enseña. Es común que en estos contextos los estudiantes y sus habitantes consuman alimentos procesados con bajo contenido nutricional como frituras, bebidas embotelladas, dulces, panes elaborados con carbohidratos simples, etc. Esta preocupación ha llevado al profesorado a desplegar diversas actividades dentro de ellas, como ya se ha señalado, la hortaliza y la conservación de alimentos:

eso si lo hicimos con los padres de familia, les enseñé a hacer la soya de diferentes formas, porque vi que a veces no tienen que comer, y siempre les dan soya les encanta pues, mis chamacos [estudiantes] los de tercero lo han hecho...

Profesora Beki

Las enfermedades infecciosas en estos contextos son comunes y recurrentes, la mayoría de ellas se debe a falta de higiene en la preparación de alimentos y consumo de agua, destacan entre estas patologías enfermedades gastrointestinales, parasitarias, de las vías respiratorias y dermatológicas por la contaminación del agua con aguas negras de ríos y arroyos.

Recientemente los profesores nos comentan que han surgido asociadas a la alimentación y el sedentarismo enfermedades metabólicas como son hipertensión, renales y diabetes. La escuela ha atendido estas problemáticas sociales promoviendo cuidados de higiene, apoyo a enfermos y visita a los hogares de los estudiantes. Los profesores comentan algunas de las patologías “lo que es este aquí se enfermen mucho del estómago, de la gripa por el cambio de temperatura también y algunas otras fuertes también que son renales”.

Las escuelas abordan estas necesidades de conocimiento del origen de las enfermedades, en muchos casos los habitantes desconocen el motivo del por qué se han enfermado y se lo atribuyen a cuestiones de “brujería” o “hechicería”, la escuela trabaja en el cuidado de la salud y promueve las visitas a las personas;

los que tienen diabetes yo siempre los he ido a visitar les digo miren, si ustedes siguen tomando cervecita y refrescos como *Coca-Cola*, *Pepsi-Cola*, les sigue generando más azúcar, si usted se quiere va usted a dejar esas cosas y se va usted a cuidarse le digo por algún medicamento que usted necesite nada más échelos una llamadita y lo pasamos a comprar y ya se lo traigo.

Profesor Gerardín

También en las escuelas se emprenden acciones para promover el aseo personal, ya que es común, que en estos contextos el baño diario y el aseo no se practiquen frecuentemente, estas actividades son conocidas y apoyadas por los padres de familia. Una de las profesoras comenta,

les enseñamos a que el agua le pongan cloro, y tratamos de tener con cloro el agua del tinaco [depósito con capacidad generalmente de cientos de litros que se usa para almacenar agua en las casas], por qué aquí la higiene a veces los niños no saben ni bañarse, ni asearse aquí en la escuela hacemos revisión de cabezas cada quince días y vamos quitando los piojos y tratando de cortarles el cabello. Ese acuerdo se tomó con los padres yo no puedo hacer nada sino le comunico a los padres.

Profesora Karina

Aunque estos contextos se caracterizan por ubicarse en la naturaleza y extensiones abundantes de bosques, cada vez más sus habitantes expresan la improductividad del suelo, la escases de agua para consumo humano, el cambio de clima y la contaminación ya que se han sobre explotado los recursos naturales, principalmente los bosques para la obtención de madera y venta de la misma obteniendo así ingresos económicos, además los manantiales, ríos y arroyos también cada vez más se contaminan. En estos contextos no

existen fuentes de empleo que permitan ingresos monetarios. Ante estas condiciones las escuelas han iniciado planes de acción para el cuidado medio ambiental. Los profesores comentan al respecto,

aquí sufrimos de agua precisamente porque no hay una visión de conservación del medio ambiente... o sea no les interesa si ven un árbol ahí y quieren leña no les importa tirarlo así de fácil, una conciencia bastante fuerte en cuanto lo ecológico entonces si ya hace falta, y eso ha provocado la misma escases de agua la misma escuela sufre de ello.

Profesor Ignacio

No obstante desde la escuela se realizan actividades, conversaciones y reforestación de algunos espacios para paliar, reflexionar, concientizar y comunicar a la comunidad en general la necesidad del cuidado medio ambiental. Estos aprendizajes son comunicados a los padres de familia e incluso en algunas ocasiones ellos participan directamente. El profesor Jacob comenta “siempre les he recomendado que le hablen a sus papás sobre los problemas, lo que puede venir, lo que va a pasar si seguimos con esta conducta destructiva, hablo con ellos padres y alumnos”; el mismo docente argumenta,

ya tenemos este sembrados ahí más de cien árboles de ocote [pino], tenemos inclusive... hemos fomentado con los chamacos [jóvenes estudiantes] de que queremos hacer un invernadero consiguiendo semillas aquí de la región para reforestar toda el área de la escuela y que ellos se lleven semillas a sus casas... sobre el reciclado de las basuras, queremos separar ya lo que es orgánico y lo inorgánico no, para darle un mejor uso...

Profesor Jacob

4.1.3. Aprendizajes éticos y actitudinales

Los aprendizajes éticos y actitudinales que las escuelas han promovido remiten a una profunda reflexión respecto a la importancia de los valores humanos para la convivencia, para el trabajo en equipo, toma de acuerdos así como para afrontar las condiciones adversas del contexto. En esta dimensión los profesores evidencian experiencias relacionadas a la resiliencia-superación personal, la práctica de valores humanos así como actitudes necesarias para dejar las adicciones del alcoholismo y tabaquismo que son muy frecuentes en estos contextos.

Los profesores tratan de brindar herramientas a sus estudiantes para afrontar las condiciones deprimidas de su contexto mediante la motivación constantes y el estudio de temas y casos que son de interés y utilidad para el estudiante y con los que puede fomentar el desarrollo de actitudes axiológicas para la toma de decisiones que a su vez hagan posible detonar en ellos la resiliencia y superación personal. Varios de los profesores asumen un papel de tutores de sus estudiantes monitoreando sus avances y dificultades:

a los muchachos les digo ¡échenle ganas! porque si se puede salir adelante, no importa en el lugar donde estés, ni en las condiciones que estés, solamente si tú quieres superarte lo vas a lograr y si no quieres te vas a quedar estancado...

Profesor Gerardín

Las escuelas preocupadas por el desarrollo integral de sus estudiantes constantemente tratan de apoyar en todo lo que pueden a ellos y a la comunidad a fin que puedan mejorar sus condiciones de vida, algunos profesores expresan “el trabajo de maestro nos llena de satisfacción, ese es el único orgullo que nos queda, de ver a alguien que estamos ayudando y que estamos sirviendo para algo en esta tierra”. Los docentes platican con sus alumnos y padres de familia incitándolos a que continúen sus estudios después de la educación secundaria ya que además de conocer y aprender más podrán tener mejores ingresos económicos y a la vez solicitan el apoyo de los padres de familia para lograr consolidar más los aprendizajes. Los profesores comentan que constantemente les platican a sus estudiantes las dificultades que ellos pasaron para lograr su profesión. “Ponerles de ejemplo nuestra propia vida, que uno viene de abajo, que uno se abrió paso y ahora disfrutamos la cosecha, de todo el esfuerzo y sacrificio que hicimos es en eso en donde ellos encuentran esa motivación”.

La mayor preocupación de las escuelas que promueven actitudes resilientes, superarse personalmente, los valores humanos para la toma de actitudes axiológicas en sus estudiantes y comunidad evidencian un trabajo comprometido y armónico entre los sujetos, al respecto uno de los profesores argumenta que,

ya llevamos ocho años trabajando juntos y nos hemos comprometido con ellos y los señores [se refiere a los padres de familia] también se han comprometido con nosotros para que todos trabajemos armónicamente, nos hemos comprometido a sacar un trabajo bien hecho y sacar buenos chamacos [jóvenes estudiantes], sacar preparados los chamacos a la preparatoria...

El fomento de los valores humanos es un eje muy importante respecto al cual giran muchos elementos de la escuela telesecundaria en los cuales se promueve la solidaridad y colaboración. Los profesores consideran que es fundamental el ejercicio de los valores humanos en los jóvenes estudiantes y en toda la comunidad ya que el respeto, la tolerancia, el amor, la honestidad, la gratitud, la armonía, el compañerismo, la confianza... son factores que hacen posible establecer una buena relación entre los sujetos y a su vez crear ambientes de aprendizaje agradables y afectivos. El profesorado frecuentemente platica con los padres de familia para la promoción de los valores humanos, no obstante consideran que “no solamente hay que hablarlos y estudiarlos en los libros, necesitamos practicarlos”, la escuela representa un espacio incisivo para la práctica de los valores en la cotidianidad escolar. Los docentes comentan:

cuando platicamos con los papás de que tenemos que sacar entre todos a ese muchacho para que sea buena persona, para que sea bueno en sociedad que tenga los principios y los valores de casa para que puedan convivir...

Profesor Jacob

En el ejercicio de los valores, el diálogo ha representado una herramienta muy importante, los profesores tratan de comunicarse con sus estudiantes de la mejor manera posible verbal, escrita, pictográficamente, mediante señas, uso de videos, reflexiones, etc., para que sus estudiantes analicen la importancia de las relaciones armónicas. Uno de los profesores expone,

hubo un tiempo que estábamos teniendo mucho *bulliyng*, alguno que otro chamaco de amenazas todo eso, ya lo hemos trabajado muchas veces con los papás, ya lo dialogamos, ya los papás dialogaron con sus hijos y yo creo que ya se erradicó...

Profesor Jacob

Los valores humanos, el estudio de situaciones conflictivas y la necesidad de una actitud resiliente permiten que tanto estudiantes, como padres de familia y comunidad tomen posturas axiológicas para mejorar sus condiciones de vida, es por esto que las escuelas han procurado fomentarlos, “son los valores, para mí los valores son la base de todo, sino hay valores veo que se carece de todo...”, expresa uno de los profesores. Estas posturas axiológicas y reflexivas han permitido que muchos de los padres de familia y miembros de

la comunidad se reivindicquen y dejen el alcoholismo y tabaquismo, asumiendo las consecuencias y problemas que ellos han tenido con el consumo de estas drogas.

4.1.4. Aprendizajes artísticos-literarios

Las actividades artísticas en la escuela representan un espacio de expresión del alumnado y comunidad donde se conjugan muchos conocimientos que ha aprendido y re-construido implicando sentimientos y emociones despertando así su capacidad creativa e imaginativa que la escuela tradicional generalmente ha reprimido. Las experiencias que los profesores señalan es la expresión artística principalmente el teatro, la pintura, escultura, modelación con plastilina y papel, danza y bailables y más esporádicamente la música, en estas actividades entra en juego la literatura que los profesores promueven ampliamente ya que consideran que a través de la lectura los estudiantes además de aprender innovan.

La lectura de libros en estos contextos generalmente no se promueve por las dificultades de la lengua, la apatía del profesorado y porque la escuela se centra en el aprendizaje y memorización de conceptos, fechas y datos. Contrario a lo anterior estas escuelas ven en las artes y lectura de libros potencialidades importantes para aprender incluyendo así a sus padres, amigos, vecinos, familiares y comunidad.

Estas posibilidades permiten pensar el currículo de otra manera. En las artes y lectura de textos además de aprender se fortalecen otros aprendizajes como los valores humanos, la geografía, historia, entre otras. Los profesores expresan que jugando de esta manera sus estudiantes aprenden más. “Los alumnos aprenden mucho jugando, manipulando, sacando emociones, frustraciones, con las artes, no solo con pura memorización... siempre hacemos teatro, bailables”, se argumenta en la telesecundaria 483. De esta manera se despierta la creatividad y el gusto por la escuela proponiendo otra manera de abordar contenidos y aprendizajes. Uno de los profesores nos comparte una de las maneras que detona la creatividad en sus estudiantes,

les describo un paisaje pero con palabras, características y todo y ellos los dibujan y vamos a ver cuál fue la idea que yo les di y tratamos de que este los chamacos traten de expresarse... si tienen cosas reprimidas que lo saquen de una vez, por ejemplo hay obras que son de relajos, ¡displayense caray!...

Profesor Jacob

Esta capacidad creativa se fortalece con las actividades de lectura e investigación que promueve la escuela mediante el empleo de libros de la biblioteca escolar, esta experiencia es muy agradable tanto en los estudiantes como en sus familiares debido a que generalmente los adultos son analfabetas, la lectura de libros se comparte en casa. Además la lectura ha jugado el papel como motivadora, el profesor Ignacio comenta:

si el alumno no está motivado no aprende, o sea no lo puede motivar con una beca, no lo puede motivar con castigos o amenazas, tiene que ser una actitud algo que nazca de él que sea voluntario, entonces yo he encontrado en la lectura curiosamente esta motivación o este estímulo (...) tampoco impuestas sino ir las trabajando de forma conjunta y donde ellos van metiendo sus comentarios, van haciendo el análisis, la reflexión...

La lectura de libros trasciende las paredes de las aulas y se traslada a los hogares de los estudiantes, es común que los jóvenes lleven libros a sus casas para que se los lean a su familia mientras ellos hacen alguna de sus actividades. El valor y significado de los libros permite apreciarlos, leerlos y estimarlos. Los padres de familia fomentan la lectura. Los docentes manifiestan estas experiencias:

varios alumnos su mamá le pide, -¿hijo me puedes leer este libro que trajiste? Me gusta hijo relátame yo no sé leer muy bien, pero relátame yo estoy haciendo mí quehacer y tu lee, yo te quiero escuchar hijo-, y hay están los chamacos lee y lee y lee... o sea esas cosas me gustan porque claro no solo el alumno se está cultivando sino también los papás...

Profesor Jacob

Es en la telesecundaria 483 y la 114 donde más se ha impulsado la lectura en lo estudiantes mostrando muy buenos resultados ya que han desarrollado el sentido crítico en sus estudiantes mediante la interpretación y comunicación de los textos, además de incrementar su acervo cultural y mejorar su ortografía al comunicarlos con sus padres:

los papás están muy contentos que se trabaje en lo de lectura, yo esté siempre les remarco el que sabe leer y sabe comprender sabe (...) entonces los papás de los chamacos no todos saben escribir ni leer, pero como les decimos saben escuchar y entonces se llevan su libro y tienen su lectura allá en su casa...

Profesora Beki

La lectura de libros con el seguimiento del profesorado ha permitido procesos de análisis más profundos en los estudiantes para tener más miradas sobre un problema o para conocer otros lugares. El profesor Jacob refiere a ello en el siguiente fragmento:

que traten de interpretar los libros a su manera, a sacar como un ensayo, criticarlos en pro o contra y les he hablado a ellos que por medio del libro ellos van a mejorar su ortografía, van a ver la vida de diferente manera, van a ver diferentes enfoques, van a poder criticar porque a veces las cosas no son como tú las ves ni cómo te las dicen, tú las puedes analizar y ver el mundo con la realidad... te abre más el pensamiento...

4.1.5. Aprendizajes disciplinares

Los aprendizajes disciplinares y conceptuales que los profesores manifiestan como necesarios y que además han propiciado experiencias significativas en sus estudiantes son el estudio del inglés y de las matemáticas ya que además de solucionar problemáticas en la cotidianidad, en el caso de las matemáticas, cuentas, gastos, ingresos, mediciones, cálculos de porcentajes, etc., les serán de utilidad en un futuro, como ellos expresan, para obtener un trabajo en una sociedad globalizada, a ésta última consideración se inclina el inglés.

Las experiencias de trabajo de estas asignaturas con sus estudiantes han sido agradables y redundado en el agrado por abordarlas, tratando de practicarlas y aplicarlas en diversos momentos, no obstante reconocen que en el inglés han tenido limitaciones “lo hemos estudiado más en lo gramatical y conceptual”, por eso aunque indudablemente representaría un aprendizaje comunicativo, desde la manera en que los sujetos lo expresan se queda únicamente en un aprendizaje disciplinar. Sin embargo han trascendido las paredes de las aulas por lo que es necesario propiciar su seguimiento y profundizarlos.

4.1.6. Aprendizajes comunicativos

“Nos ha costado desde un principio, porque no manejamos el lenguaje [de uso en el contexto en que se ubica la escuela]”
Profesor José Antonio

En muchas escuelas el aprendizaje del español ha sido significativo ya que ha permitido mejorar la comunicación entre el profesorado, los estudiantes, padres de familia y la

comunidad. La temática de la lengua local se manifiesta en la región como un eje transversal que dificulta la labor de la escuela en los estudiantes y la comunidad. Los profesores argumentan dificultades en algunos casos para establecer diálogos y permitir que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea fluido debido a que los estudiantes se expresan en su lengua materna principalmente, tsotsil y tseltal, algunas comunidades presentan más dominio del español que otras, pero en la mayoría es necesario fomentar actividades para la comprensión mutua.

Los profesores señalan la necesidad de establecer procesos comunicativos recíprocos, no obstante destacan que los estudiantes deben desarrollar habilidades comunicativas en español ya que es la lengua que se usa fuera de su localidad. El profesor Edgar al respecto menciona que

es un gran reto porque están muy arraigados a su lengua materna, entre ellos se comunican, es un obstáculo, es una barrera que tienen hacia afuera hacia el exterior no, porque le decía a los alumnos que todo lo que van a ir a fuera, externo es español, o sea si vas a preguntar algo, licencias, actas de nacimiento es en español, más si te vas a las ciudades digamos Tuxtla, Villahermosa que salen a trabajar es español... entonces sería bueno que ya como hincapié que si... conserven su lengua materna pero también que aprendan español que lo... que lo dominen no, y pero... este y en esos obstáculos en el sentido de en ortografía, lectura, comprensión, estamos o sea las personas están bajas de nivel en ese sentido

En estas expresiones se aprecia que los profesores también consideran pertinente conservar las lenguas de sus estudiantes, pero también promueven el aprendizaje del español, manifestando así la necesidad de formar estudiantes bilingües. No obstante lo anterior es evidente que son pocos los docentes que se han preocupado por el aprendizaje de la lengua de sus estudiantes así como los significados de su cultura. Las escuelas han desarrollado diversas estrategias de manera individual y colectiva para promover la comprensión de la lengua española en los espacios del consejo técnico escolar, una de las herramientas más recurrentes ha sido el trabajo con lectura de libros y textos en general en español. “Estamos trabajando en los consejos escolares de la escuela, apoyando y enriqueciendo eso... el problema que hay con la comprensión de textos escolares y en la lengua (...) atacando esa debilidad que vimos”, profesor Edgar.

Los profesores promueven experiencias comunicativas en español tanto de forma oral como escrita realizando textos en los que los estudiantes cuentan sus actividades de

trabajo, comunican problemáticas sociales y puntos de vista, sin embargo es un proceso paulatino que requiere de tiempo y diseño de estrategias, en contra parte tiene las demandas del currículo homogéneo que supone que los estudiantes manejan totalmente el español. Con las actividades señaladas anteriormente las escuelas impulsan también la participación de sus estudiantes y la comprensión de las asignaturas:

el lenguaje es una barrera o un obstáculo que se nos presenta, otra situación que he podido notar es la muy poca participación de los alumnos, en el grupo de tercero son contados los alumnos que participan, esa es una dificultad que yo he encontrado con los alumnos, va encaminado al lenguaje al no interactuar, no tan buena interpretación del mensaje que el maestro les quiere dar porque yo les trato de dar toda la confianza que debe haber... pero a veces les cuesta mucho esa relación, eso la falta de participación de los alumnos principalmente he notado...

Profesor Jorge Luis

Algunos profesores mencionan que consideran muy necesario y a la vez urgente que la Secretaría de Educación Pública los capacite en el uso de lenguas locales como el tsotsil y el tseltal, en este caso, para entablar una mejor comunicación con los estudiantes y promover mejor la interacción entre ellos, ya que estos profesores consideran que si pudieran expresarse en las lenguas locales los aprendizajes y las situaciones educativas darían mejores resultados. Al respecto comentan:

creo que ahora si preparar al maestro verdad, capacitar al maestro para que por lo menos sino al cien por ciento un mayor dominio del dialecto [para aludir a una lengua] verdad, que este el maestro tuviera más interacción con el alumno sino en español en su dialecto, es una forma de que el alumno considero más le llama la atención, de que cuando a veces viene el comité o hay anuncios en la bocina [altavoz] quedan atentos verdad a lo que están diciendo, porque se les da en su dialecto, en cambio a veces con el maestro el hablar el español hay alumnos que como que se les ve como que si no le entendieron nada...

El manejo de códigos lingüísticos comunes y/o al menos comprensivos es una exigencia imperante en la región de indagación ya que existen estudiantes que no hablan nada de español y el profesorado argumenta “algunos no entienden nada la verdad, sólo están aquí como calentando la silla, como una pared rebota el eco de lo que se les enseña...”. Los docentes manifiestan estas dificultades y el impacto adverso de esto en el proceso de enseñanza-aprendizaje a pesar de las actividades que hacen, en ocasiones no se logran los resultados deseados. El profesor José Antonio expresa,

y le dices, bueno ¿entendiste?, -siii-, ¿qué dije?, -no sé-, responden, entonces, ¿no me entendiste?, -sí., pero dímelo, ¿cómo, cómo le entiendes?, -no sé-, y de esa palabra no salen, sí y no sé, ¿por qué? Por qué el chamaco [para referirse al joven estudiante] está haciendo todo su esfuerzo por sacar adelante lo que estoy preguntando, entonces yo quiero pensar... en una ocasión platicábamos con un padre de familia al respecto y me decía es que mi hija habla tseltal y cuando llegó a la primaria el maestro le habla en tostsil, entonces me pongo a pensar, por qué no le habla en español si mi hija va porque aprenda español porque la lengua materna se la puedo decir yo, porque le tiene que hablar con otra lengua, porque para el maestro le es más fácil trabajar su lengua [en escuelas primarias indígenas donde laboran profesores procedentes de algún pueblo originario]...

¿Qué hacer ante esto?, ¿cómo lograr un aprendizaje eficaz en alumnos que hablan otra lengua?, se interrogan profundamente los docentes, por lo cual implementan diversas actividades desde su experiencia, conocimientos y creencias respecto a la lengua, pero carecen de un acompañamiento profesional que los asesore; los profesores argumentan que en las reuniones de padres de familia es necesario solicitar a uno o dos padres de familia, que tienen mejor dominio del español, funjan como intérpretes para el establecimiento de acuerdos. La profesora Karina argumenta la corresponsabilidad de la escuela primaria en el desarrollo de habilidades lingüísticas,

la problemática que comentamos en su mayoría de telesecundaria que trabajamos en comunidades es la lengua, porque a veces algunos no entienden y es un poco difícil, vienen de escuelas bilingües, yo comentaba con el director dales... como yo leí el plan de escuelas bilingües primero y segundo es sólo la lengua materna, tercero y cuarto ya empiezas a mezclar el español con la lengua materna y, quinto y sexto puro español, entonces en la primaria de aquí no solía hacerlo, pero ya siento que hay vamos no, si mi grupo es un poco tal vez bajo pero precisamente por eso tengo una niña que no me entendía nada en español yo le dejaba una tarea y me decía este... -maestra- o me entregaba cosas de... le preguntaba algunos verbos y me decía mi mamá esta lava ropa o sea cosas que no era lo que yo estaba preguntando, hablé con los papás de la niña y a mes y medio la niña se dio de baja de la escuela por no saber hablar español.

En algunos casos los estudiantes que no saben hablar español desertan ya que no comprenden nada de lo que se dice en la escuela a pesar de los esfuerzos que las escuelas realizan por incluirlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante los estudiantes también evidencian deseo por el aprendizaje del español. Los profesores consideran que deben fomentar su aprendizaje de diversas maneras:

si viene de los alumnos el querer aprender porque ellos dicen, -si nos vamos a San Cristóbal no voy a preguntar en mi lengua cuánto cuesta el pantalón, cuánto cuestan

los zapatos, el cinturón-, entonces ya también son ellos los que empiezan, y eso de escribir cartas también les ha ayudado mucho porque tienen ese interés, cuando llegó lo de las narrativas yo les expliqué, platicamos con los docentes, estuvimos de acuerdo, les dije y si es muy emocionante pues se emocionaron mucho no y empezaron y como se escribe... si venían mucho no errores, horrores de ortografía tal vez que estaban aprendiendo... pero se pueden superar...

Profesora Karina

La lengua materna tsotsil y tseltal en confrontación con el español que se promueve en la escuela ha representado una dificultad fuerte para detonar y consolidar procesos de enseñanza-aprendizaje sólidos, no obstante las escuelas han echado mano de recursos y estrategias que consideran pertinentes para el aprendizaje del español. El profesor Moisés argumenta al respecto,

la primera dificultad que me encuentro es la del lenguaje la del poco dominio del lenguaje, en tanto al muchacho que poco se ha acercado a la lengua española digamos, si puede tener cierto dominio pero en realidad cuando ya nos metemos al contexto educativo al aprendizaje en sí, cuando tienes un tema o una temática o una curricula que abordar ahí es donde ya el alumno se empieza a encontrar con muchas dificultades... dificultad en cuanto a comprensión, dificultades en cuanto a dominio de algún tema o la facilidad de aprender no, aunque si el alumno tenga mucho interés, muchas ganas, muchos deseos de superación a veces nos topamos con esa dificultad... hee le podríamos llamar en sí que es un choque cultural, porque ellos tienen muy arraigadas su cultura verdad, sus formas de ser, sus formas de pensar, sus formas de vivir, entonces cuando tú les vienes a mostrar un panorama distinto al de ellos como que se encuentran una muralla muy grande la cual no la pueden superar tan fácil...

4.2. EXPERIENCIAS ESCOLARES SIGNIFICATIVAS EXPRESADAS POR PADRES/MADRES

La crisis del modelo familiar en estos contextos aún no es tan evidente como en los contextos urbanos o periurbanos, la familia tradicional tseltal, tsotsil y mestiza aún conserva varias de sus características de antaño con algunos cambios y matices; se integra por madre, padre e hijos, y en algunos casos también abuelos e incluso llegan a habitar algunos otros familiares, cada uno con sus diversos roles de construcción social. No obstante es necesario identificar y considerar las particularidades familiares socio-culturales de cada grupo cultural que las dotan de elementos distintivos para evitar situaciones erróneas, prejuiciosas, problemáticas y confusas derivadas de una mirada a

través de una visión occidental del concepto de familia; por el contrario es preciso considerar, de acuerdo a Taberner Guasp (2012) los siguientes aspectos:

- su carácter de supuesto y provisional de acuerdo a la formación social de origen,
- el riesgo de instalarse en un concepto eurocéntrico, cayendo en perspectivas totalizantes de la familia, evitando comprensiones interculturales,
- el análisis de los androcentrismos no como elementos *a priori* sino como elementos comprensivos,
- considerar las características de la familia como “naturales” o esencialistas y no como una producción socio-histórica-cultural en la región.

Si bien la familia en la región intercultural HUSANCHA no ha sufrido cambios bruscos, en definitiva, es influenciada tanto por procesos de la globalización como por el papel de la escuela, ambos originan cambios paulatinos. La familia característica presente en estos contextos es la familia *elemental o nuclear* formada por cónyuges e hijos y la *familia extensa* en la que la unidad familiar articula más de dos generaciones, abuelos, hijos y esposos, nietos, etc., compartiendo la misma casa o en proximidad, integrando así una unidad doméstica y económica de cooperación y ayuda, este tipo de familia es común en sociedades rurales y/agrarias (Taberner Guasp, 2012); otro tipo de familia que es minoritario pero se presenta cada vez más es la familia nuclear monoparental integrada generalmente por madres responsables de uno o más hijos debido a que sus esposos migraron en busca de mejores condiciones de vida y ya no regresaron, estas señoras regularmente ya no integran vida conyugal.

Desde este panorama, la familia constituye el primer medio de socialización de los estudiantes, es el espacio donde los sujetos se impregnan de cultura. Las inter-familias en juego en el espacio escolar constituyen elementos de re-presentación y percepción entre las culturas en juego en las sedes así como del profesorado. De otra manera, la socialización en la región de estudio se enmarca en dos dimensiones importantes, la familia y la escuela, sin embargo ésta se da de forma diferente y generalmente antagónica, por ello de acuerdo a Cerletti (2008) es necesario asumir una postura que permita leer los conflictos, las luchas, las diferencias y las convergencias entre ambas. ¿Por qué la escuela a pesar de su larga e histórica relación y permanencia con la sociedad y familias no ha podido establecer una unidad de sentido y significado que permita detonar el cambio social?

por una parte, hablamos de una cultura familiar, su sistema de valores, su ideología y sus creencias en relación con el aprendizaje y la escuela, y por otra destacamos el estilo afectivo y relacional de la familia que propicia un determinado sentimiento de confianza y seguridad para que el hijo se enfrente con interés y ánimos a las tareas escolares (Alfonso, Amat & Estela, 2003).

El planteamiento anterior nos permite establecer una disyuntiva entre la cultura familiar de los tsotsiles, tseltales y mestizos, grupos familiares presentes en la región, y la cultura institucional, curricular, del profesorado, estructural, etc., en juego en el espacio escolar mediado por sus determinismo modernos, occidentales y neoliberales, ¿cuáles han sido los efectos de este binómio familia-escuela hasta ahora no consolidado? Es necesario dotar de sentido a las tareas, actividades, proyectos, debates, discusiones, etc., en los cuales participan los estudiantes y sus familias, ya que en las experiencias y actividades familiares regionales están implicadas situaciones significativas y con sentido para sus sujetos (Alfonso, Amat & Estela, 2003). La relación entre la familia y la escuela debe entenderse como un espacio de comunicación y crecimientos múltiples a través del desarrollo de competencias comunicativas y vehículos que establezcan una interacción constructiva, de esta manera coincidimos con el planteamiento de una educación compartida entre profesorado y familia a través de un programa significativo de implicación mútua (Comellas Carbó, 2009; Forest & García Bacete, 2006).

Las experiencias de vida de los padres/madres de los estudiantes que asisten a las escuelas telesecundarias de HUSANCHA expresan las problemáticas y aspiraciones que prevalecen en la región, mismas que se reflejan en las aulas.

4.2.1. *No tenemos dinerito pa' la comedera*

Lo peor que siempre la pogueza más que nada pue... que nos ataca siempre, y no nos deja ir adelante...

Don Ignacio, padre de familia, Ranchería Buenavista, SCLC¹³

Los padres de familia e integrantes de la comunidad expresan las condiciones precarias y difíciles que padecen día a día para satisfacer sus necesidades básicas de alimentación, salud, vestidos y calzado ya que no cuentan con fuentes de ingreso económicos estables que les permitan solventarlas. Históricamente las actividades económicas primarias como

¹³ San Cristóbal de Las Casas (SCLC), Chiapas, México.

la agricultura a través de la siembra de maíz y frijol, principalmente, así como de algunos árboles frutales y plantas comestibles y cría de aves de corral, gallinas y guajolotes (pavos), así como de algunos otros animales como cerdos, vacas y toros han representado los medios de autoconsumo para el sustento familiar; sin embargo, hoy en día, debido a los efectos de la crisis económica que se padece en México, la presencia en estos contextos de familias numerosas, la cada vez más improductividad del campo debido a la sobre explotación de la tierra y del manejo inadecuado de herbicidas y pesticidas, la falta de mercado a precio justo para la venta de productos, la recesión del campo mexicano, la destrucción del medio ambiente reflejada en cambios bruscos del estado del tiempo, la carencia de agua, la proliferación de enfermedades infecciosas gastrointestinales y metabólicas, adicciones, violencia intrafamiliar, así como la falta de una adecuada orientación y educación han ocasionado que las familias que habitan en estos contextos se encuentren en crisis social, cultural, económica, espiritual, en su calidad de vida en general... en sus expectativas y posibilidades futuras; lo que ha originado procesos migratorios a las cabeceras municipales más cercanas, San Cristóbal de Las Casas, Huixtán o Tuxtla Gutiérrez o incluso a otro estado dentro de la República Mexicana o a EE.UU en busca de “mejores condiciones de vida”.

Don Octaviano, habitante de Ranchería Buenavista nos comenta la migración de su hermana a San Cristóbal de Las Casas empleándose en labores de limpieza en un negocio, “mi hermana fue a trabajar a San Cristóbal ahí salió adelante horita también sus hijos están estudiando allá en San Cristóbal”.

Por su parte Don Miguel señala al respecto:

no hay trabajo... así que lo sentimos duro la vida... no hay trabajo, aquí lo que hacemos es mi trabajos sembrar un poco el milpa y sembrar un poco el frijol, sembrar un poco el calabacitas, verduras, rabanitos, repollo [estos vegetales a partir del aprendizaje de la hortaliza en la telesecundaria y trasladado al hogar del estudiante] y que ayudamos... Aquí no hay trabajo, no hay trabajo y muy escaso el trabajo (...) solamente si salen unos a buscar trabajo en otras partes como Villahermosa o Cancún o más lejos pero nosotros como mi edad ya no nos recibe de trabajar, ya lo que reciben son jóvenes 18 años pa'riba a 30 año a 35 años nada más, ya de 40 años ya no nos recibe el trabajo...

Padre de familia, Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán

Los padres de familia y la comunidad cuentan con limitados ingresos económicos que obtienen durante una jornada laboral arando la tierra, sembrando o cosechando durante largas jornadas de trabajo expuestos bajo el sol y lluvia o ayudando en trabajos como cercado de terrenos, limpia de campos, excavación de pozos para agua, construcción de casas de madera, entre otras actividades cotidianas de la región. Este ingreso además de ser eventual no les alcanza para los gastos familiares. Los padres de familia manifiestan,

ya sólo aquí no más por ratos [se refiere a trabajos por temporadas] unos cincuenta pesos gana [por día], caso es mucho que gana, pero ¿qué va a ganar? con ese tantito de dinero se gasta, no es nada, para la comida no alcanza, no alcanza...

Doña Juanita, madre de familia, Ranchería Buenavista, SCLC

No obstante los estudiantes inscritos en el nivel básico de educación reciben un apoyo económico mensual por el gobierno federal (antes OPORTUNIDADES ahora PROSPERA) a manera de beca para destinarlo a sus estudios y abatir el rezago que viven, este apoyo lo emplean como ingreso económico adicional para ayuda de toda la familia. Los habitantes de la comunidad evidencian que los programas para abatir el rezago social a través de la Secretaría de Desarrollo Social en México (SEDESOL) no son certeros ya que generalmente son mal planeados, mal ejecutados, *a priori* y no tienen un seguimiento que evalúe los avances y logros de manera eficaz. En la región se hace evidente que el cambio social no se da únicamente por apoyos económicos y en especie que se ofrece a los habitantes y que resultan insuficientes. Es necesario detonar el pensamiento crítico y consciente de su realidad y de sus posibilidades.

Los padres de familia manifiestan que es común que pasen por situaciones de estrés agobiantes por las situaciones que viven. Las emociones de miedo, angustia y ansiedad así como los sentimientos de tristeza los aquejan al no tener los medios y recursos para solucionar problemáticas de comida o salud, por ejemplo. Los padres/madres de familia exponen esta situación: “siempre nos ponemos triste todos aquí... por no haber el dinerito y cuando viene el apoyo [Beca PROSPERA] lo usamos, pero no alcanza”.

Los habitantes, ante la carencia, manifiestan un sentido compartido para solucionar los problemas de cualquier índole. Para sumar al gasto del hogar y sacar adelante los problemas todos o la mayoría de los integrantes colaboran, en la medida de sus posibilidades y de sus responsabilidades, los más pequeños cargando agua, leña o cuidando aves de corral; los

medianos cuidando a los pequeños, trabajando de acuerdo a los marcados roles sociales y de género que existen en las comunidades; los mayores en actividades laborales que les corresponden. Los adultos reconocen el trabajo de los jóvenes como indispensable,

como trabaja pue mi muchacho [se refiere a su hijo que estudia en la escuela telesecundaria] hay de... de lo sea que él gana y ya le da un poco su dinerito, ya cuando venga el apoyo de ellos o lo prestamos por ahí el dinerito para sacarlos adelante (...) pero el muchacho nos apoya...

Doña Juanita, madre de familia, Ranchería Buenavista, SCLC

Estas carencias dificultan el ingreso de algunos de los habitantes a las escuelas ya que consideran emplear el poco dinero que obtienen en cubrir sus necesidades básicas. Así la escuela en algunos casos pasa a segundo término, los habitantes de las comunidades expresan “aquí este lugar no tenemos dinerito y entonces para ir a estudiar nuestros hijos cuesta no hay dinero para ayudarnos” (Don Marcelino, Siberia, Chanal). Como éstas son múltiples las manifestaciones que se escuchan en la región HUSANCHA de parte de los padres/madres de los estudiantes:

tiene que salir a buscar trabajito unas dos semanas, tres semanas y para mi nuestros hijos que están estudiando y hay veces vienen cooperación sencillo no tenemos [cooperaciones económicas acordadas por los padres de familia en las escuelas para solventar alguna de las múltiples carencias de infraestructura en ellas o para algún trámite] y nos salimos a prestar un rato el que tiene y ya este para pagarlo y devolverlo tiene que salir unos días a buscar trabajo

Don Miguel, Padre de familia, Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán

4.2.2. *Échale ganas... tenemos que salir adelante*

Pues ojalá Dios quiera pues dice pue que quiere seguir más estudiando [su hijo Saúl, estudiante de telesecundaria], pero ver que dice Dios por lo que es dinerito pue no lo alcanzamos...

Doña Juanita, madre de familia, Ranchería Buenavista, SCLC

Varios padres/madres de familia piensan a la escuela como un espacio de posibilidades para que sus hijos mejoren sus condiciones de vida. Consideran que a través de ésta pueden “salir adelante con el estudio” afrontando así sus condiciones de resiliencia y logrando superarse de manera personal pero también colectiva. Estas expresiones son más fuertes en aquellas escuelas que evidencian la presencia de un vínculo intercultural-afectivo más

consolidado y en las que existe participación de los padres de familia y comunidad en las actividades escolares. Los padres de familia consideran que la escuela les brinda elementos formativos reflejados en aprendizajes importantes que les permiten solucionar problemáticas de su contexto, pero también representa un medio para que a futuro logren alcanzar una carrera profesional que derive en ingresos económicos estables para solventar sus necesidades familiares.

La economía familiar es uno de los frenos más importantes para la continuación de estudios, no obstante, las familias se animan y alientan unos con otros para no desistir en los objetivos propuestos, esta motivación y ayuda en conjunto que exponen juega un papel sustancial para ir afrontando las barreras de su vida diaria. La escuela potencia y detona estos deseos al desplegar varias posibilidades que coadyuvan a la superación de sus sujetos. Una de las madres de familia expone que sus hijos se animan entre ellos y el más grande los motiva a continuar sus estudios,

me dicen mis muchachos que quieren seguir adelante (...) pero mejor échenle ganas no se queden como yo que no quería y más adelante si [se refiere a su hijo mayor que ya no continuó estudiando y ahora trabaja como peón de albañil, ella las alienta a seguir sus estudios] dicen mis muchachos que van a seguir adelante hasta ver hasta dónde vamos al llegar pero vamos a seguir, valor a luchar, nosotros a ver hasta dónde vamos a llegar dice mis muchachas pues.

Doña Juanita, madre de familia, Ranchería Buenavista, SCLC

El deseo de mejorar las condiciones que viven los estudiantes hace que algunos de ellos en temporada vacacional, sólo o acompañado de algún familiar, amigo o vecino, migren a trabajar a las cabeceras municipales más cercanas como peones de albañiles, como trabajadores de limpieza en casas o negocios, como ayudantes de oficios: carpintería, corte y confección, tejido, cocina, etc., o como vigilantes en tiendas. En estas experiencias de trabajo a temprana edad los padres de familia nos exponen que se quedan muy preocupados por las vicisitudes que pasan fuera de casa sus hijos, desde malos tratos y abusos al trabajar y no pagarles hasta poner en riesgo su vida,

fue a trabajar [alude a su hijo estudiante de telesecundaria] porque trabajó unos sus... un mes creo unos dos semanas, tres semanas, fue a trabajar aquí en Chanal, lo llevaron porque cuando sale pue trabajito que no tiene clase se va, le gusta ir a ganar pue el dinerito de pión [peón, ayudante de albañil]... pero no lograron pagarle todo hasta la vez no le han pagado (...) da pena se sube bien alto a trabajar como pión, se puede caer...

Doña Juanita, madre de familia, Ranchería Buenavista, SCLC

Los padres de familia aspiran que sus hijos no padezcan las mismas dificultades que ellos han pasado, “queremos que no sufran como nosotros porque es muy duro vivir así”, manifiestan. También señalan que desean cambiar los servicios de infraestructura de su comunidad “quisiéramos tener calles de cemento no de lodo, clínicas no que ni hay nada, preparatorias [bachilleratos], más escuelas” y consideran que las reflexiones y aprendizajes que la escuela les brinde a sus hijos permite acercarse más a estas demandas “si saben más, si quieren estudiar van llegar lejos y saben pedir, saben el pensar, no como nosotros que ni sabes leer ni escribir”; estas expresiones motivan a los padres de familia para apoyar a las escuelas y estimular a sus hijos en sus estudios. Los padres y los habitantes de las comunidades desean que sus hijos logren una profesión “en la comunidad nos gustaría que fueran maestros, secretarías, enfermeras, ingenieros, una cosa así” y aunque tienen limitantes la escuela puede fungir como un motor que de impulso para alcanzar estas pretensiones.

4.2.3. *Era bien bravo el maistro. Los docentes y las escuelas años atrás*

En la mayoría de las comunidades que integran la región, las escuelas surgieron por gestiones realizadas por los padres/madres de familia ante las autoridades educativas correspondientes para su apertura, con ayuda de algunos maestros de la escuela primaria; en otros casos los profesores de telesecundaria que llegaron años atrás iniciaron un censo de estudiantes egresados de primaria para ver la factibilidad de su apertura. Después de múltiples reuniones, designación del comité operativo del trámite a la capital de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, cooperaciones económicas para sufragar diversos gastos y procedimientos burocráticos que derivaron en varias idas y vueltas a las oficinas correspondientes se otorgó el reconocimiento oficial, clave de centro de trabajo, para su apertura.

En sus primeros años estas escuelas iniciaron de manera improvisada en su infraestructura para desarrollarse en condiciones precarias: aulas de madera con techo de teja o lámina metálica, algunas con piso de tierra y/o cemento, otras únicamente con techo y sin paredes, incluso algunas más iniciaron en casas prestadas de los habitantes de la comunidad, en un terreno abandonado o comunitario. Hoy en día las condiciones de infraestructura han cambiado, al menos en la construcción de aulas de cemento, pero se continúan manteniendo las condiciones precarias de falta de servicios como agua potable, internet, en

algunos casos energía eléctrica, aulas de computo, baños, etc. No obstante existen escuelas donde aún se labora en aulas provisionales construidas con madera y techo de lámina metálica o teja.

Desde la llegada de las escuelas a las comunidades los padres/madres de familia se han mostrado interesados en ellas y en el papel que representa, no obstante lo anterior, no en todas las comunidades se valora el papel de la escuela de la misma manera, en algunas existe apatía por participar mientras que en otras la participación social de los padres es continua; esto se debe al vínculo que el profesorado anterior y actual ha establecido con ellos y la comunidad y en las posibilidades que la escuela ha brindado para detonar el cambio social creando sentido y significado para los sujetos en su contexto o por el contrario confusión, conflictos y dilemas.

Los padres de familia y habitantes de las comunidades recuerdan experiencias desagradables del profesorado que laboró en el pasado en las escuelas que van desde maltrato físico, simbólico y rechazo, hasta agresiones verbales a estudiantes e integrantes de la comunidad debido a docentes prepotentes y adictos al alcohol e incluso abusos sexuales por parte de profesores de educación primaria que trabajaron años atrás y que actualmente se encuentran reclusos en la cárcel. Estas actitudes y posturas totalmente reprobables del profesorado han distanciado severamente a la escuela de la gente, del deseo de aprender y de mejorar sus condiciones de vida de sus sujetos.

Varios problemas se originaron debido a la actitud déspota, racista, de marginación y rechazo por las condiciones de pobreza y étnicas de los estudiantes, que los profesores que laboraron con anterioridad practicaba con sus alumnos, con los padres de familia y con la comunidad, además de esta actitud se ausentaban de clases y “no enseñaba nada ni aprendíamos nada con el profesor, su clase era un juego”, como lo refieren exestudiantes de la telesecundaria, algunos ahora padres de familia de niños en edad preescolar. Esta situación desencadenó un estado de apatía en los estudiantes quienes ya no querían acudir a las aulas y algunos optaron mejor por desertar. Una de las exalumnas comenta:

[se refiere al profesor en mención] pues la verdad era muy grosero, era muy grosero, nos insultaba, nos decía indios, y con él no se podían tratar las cosas porque llegó un tiempo en que todo se hizo un relajo en la escuela ya no había nada de respeto en la escuela ya todo se tomaba como un juego, también habían algunos

alumnos que le querían seguir la corriente al profesor pues ya todo se hacía un relajo ya no había respeto para las mujeres, este, ya no había respeto ya lo único que había que hacer nosotros imponer el respeto que nos hicieran valer nuestro respeto, este nuestros derechos (...) sólo se ponía a molestar a las mujeres (...) hubo una compañero que mejor decidió este... ya no seguir estudiando, nada más hasta segundo grado de telesecundaria estudió por el miedo al profesor, se salió, ahora toma mucho trago [se convirtió en adicto alcohólico].

Bertha, exestudiante, Ranchería Buenavista, SCLC

La actitud de este profesor es totalmente reprobada por quienes lo conocieron, incluso actualmente se pueden escuchar consecuencias no deseadas de su paso por la telesecundaria, estudiantes que ya no continuaron sus estudios y ahora son adictos alcohólicos, algunos han delinquido, otros viven condiciones severas de pobreza y se dedican a trabajos eventuales muy mal pagados. Los padres de familia manifiestan que estaban inconformes con este profesor “nos daba ya jasta miedo hablar con él”, y reconocen que sus actos no eran los propios de un docente “así, ¿qué va enseñar aquí a los muchachones? [se cuestionan], si son maistros, no cualquier cosa pue”, expresan. El trato hacia sus estudiantes, padres de familia y comunidad era muy hostil y beligerante al confrontar, menos preciar y subestimar la cultura de la comunidad, sus conocimientos y sus prácticas. Las quejas de los padres de familia cada vez eran más frecuentes, Don Ignacio, nos comenta la experiencia que tuvo al hablar con él, cuando tuvo el cargo de agente rural comunitario, ante las excesivas quejas de los padres de familia,

en una ocasión yo era el agente de aquí, se vino a quejar uno de comité que había ido allá [a la escuela] y lo había maltratado, hay jui yo hablar con este profe le dije que estaba mal lo que estaba haciendo, porque ya echar pue mentada de madres [en México injuria u ofensa dirigida a una persona con insultos]... es profe pue le dije ... sosté profe, ¡iday!... esas cosas ya no estasté enseñándole los alumnos, a los niños vasté a venir a maltratar aquí el comité o qué, ¿lo sacamos?, no dijo nada porque creo sabía que yo era autorida.

Don Ignacio, Padre de familia, Ranchería Buenavista, SCLC

Finalmente y ante algunas presiones de la comunidad el profesor en mención decidió irse a otra escuela, “pidió su cambio porque ya tenía pleitos con algunos papás también”, señala Don Octaviano, padre de familia de la misma ranchería. La salida de este profesor originó esperanza y gusto en los habitantes “ya no nos sentíamos contentos, ya este pues ya casi no había ganas que fueran a la escuela”, argumenta. No obstante la salida del profesor los padres de familia y la comunidad se encontraban ante la expectativa de cómo sería o serían los próximos maestros.

Otras de las problemáticas que ha originado conflicto con los habitantes de las comunidades, es el ausentismo de los docentes y la falta de compromiso que mostraron años atrás con sus estudiantes. Los docentes se ausentaban continuamente argumentando razones que no eran consideradas como válidas para los habitantes de las comunidades, habían perdido la confianza de la gente. Don Miguel, padre de familia del Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán, evidencia lo anterior, “los maestros en ese tiempo [hace seis o siete años refiere él] nada más vienen a dar clase el día lunes empieza y llegan a las 10 a las 11, así media vuelta y ya regresa”. Otro de los padres recuerda que una de las profesoras de telesecundaria continuamente faltaba a clases, además era racista, excluyente y soberbia, al respecto dice,

con la maistra güera [en México otra expresión para aludir a una persona rubia] la verdad estábamos en desacuerdo porque faltaba mucho y faltaba mucho [a clases] pues y los niños están perdiendo tiempo, allá no estaba la maistra, siempre nos engañaba, pura mentira era, peliaba con nosotros si sosté maistra pues, le decíamos.

Don Octaviano, padre de familia de Ranchería Buenavista, SCLC

El alcoholismo en el profesorado que laboró en tiempos pasados representa otra de las barreras fuertes que han impedido un aprendizaje significativo y con sentido útil en la comunidad. Algunos profesores de telesecundaria y de educación primaria acudían en estado de ebriedad a la escuela, hecho que ha molestado mucho a los padres de familia. Don Miguel menciona lo que hicieron una vez que detectaron a uno de los profesores de educación primaria indígena bilingüe ebrio,

hace como seis años así llegaban dos maestros en la primaria... bolo [en Chiapas para referirse a una persona en estado de ebriedad] si lo metieron al bote [expresión coloquial para referirse a la cárcel, en este caso a la cárcel comunitaria] (...) si reunimos todos los padres de familia echamos al bote ya al otro día cuando se pasó el *pox* [en tsotsil o tseltal bebida alcohólica, aguardiente casero] ya entonces lo dijimos que ya no ya no permitimos [le prohibieron la entrada a la escuela]... levantaron un acta y fueron a dejar el supervisor hasta allá en San Cristóbal entonces así que no queremos los maestro.

Otro de los hechos totalmente reprobables que han generado conflictos en una comunidad es el abuso sexual que un profesor de primaria en años recientes realizó a varias niñas. Esta situación crítica y alarmante encolerizó a la comunidad y ella misma durante las clases capturó al profesor para entregarlo a las autoridades, actualmente se encuentra recluso en un penal en Chiapas cumpliendo su condena.

4.2.4. *Vierasté que hora si estamos bien contentos. Los docentes hoy en día*

Actualmente con la llegada y trabajo de los profesores colaboradores con la indagación que han establecido vínculos de compromiso, respeto, confianza, apoyo y seguridad mutua con los estudiantes y la comunidad las escuelas han dado un gran cambio. Los padres de familia expresan el cariño y aprecio que le tienen a estos profesores. Bertha evidencia el cambio con la llegada de estos maestros a su localidad “fue un gran cambio porque ya se ve entre todos ya hay excelente convivencia en la escuela, todo ya está más tranquilo, si se ve que hay un gran cambio”.

Las relaciones entre los padres de familia y el profesorado fundadas en ambientes cálidos y comprometidos con las problemáticas que acontecen en la comunidad han permitido establecer vínculos interculturales-afectivos que trascienden las aulas. La permanencia en la comunidad y el arraigo del profesorado ha creado fuertes lazos de amistad, compañerismo y confianza entre los padres de familia y la comunidad, llegándolos a considerar como un integrante más de la comunidad, “yo me pongo triste [si dejaran la escuela] porque ya tienen años que estuvieron aquí los profesores es como que si fueran ya uno de la familia, ya uno de la Ranchería [Buenavista] que ya conocemos pues, como un vecino”, Doña Juanita. Los padres de familia evidencian que los profesores que han faltado en reiteradas ocasiones a su trabajo diario en la escuela, no han establecido vínculos con ellos y solamente han tardado un ciclo escolar no permitieron establecer vínculo de confianza y amistad para dialogar y exponer las situaciones que viven.

Otros padres manifiestan que no existe continuidad y secuencia en las actividades, proyectos y estilos de enseñanza cuando el profesorado tarda poco tiempo laborando en las escuelas, además no llegan a conocer bien a sus alumnos ni las características comunitarias. Los padres argumentan que no ven cambios cuando el profesorado pasa pronto por la comunidad e incluso en algunas ocasiones ni compromiso presenta. Al respecto Don Miguel refiere,

veo que tarden los maestros lo conocen bien sus alumnos y lo enseñan bien sus alumnos, sus temas tiene que va a llevar pendiente (...) si cambio si viene otro maestro ya da otro tema entonces ya no es igual según lo que enseñó el maestro.

Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán

Los padres señalan que el diálogo ha sido uno de los elementos esenciales para detonar los vínculos entre la comunidad y la escuela y las posibilidades para iniciar propuestas de cambio, reflexión y resignificación de los aprendizajes; la ausencia del diálogo a generado distanciamiento con la comunidad, “antes unos maestros ni adiós dicen, ni quieren platicar con nosotros, ni respeta con los señores grande, ¿que será con sus alumnos?”, el intercambio oral es una herramienta fundamental en estos contextos para establecer acuerdos, a través de las conversaciones se inician procesos reflexivos de gran valor para la escuela y la comunidad.

Los procesos dialógicos que abordan las problemáticas comunitarias permiten comprender la realidad que se vive y conocer las necesidades de los sujetos, la manera que piensan, su visión respecto a la escuela y lo que esperan de ella, los padres evidencian la importancia que esto representa para ellos, “nosotros nos gusta cuando nos platican los problema que haiga en los niños, cómo podemos hacer [para solucionarlos], pue no sabemos muchas cosas y ellos si saben”, Don Antelmo, padre de familia Colonia Siberia, Chanal.

En las expresiones de los padres es recurrente las referencias que hacen respecto al valor de la confianza que depositan en los docentes y la importancia que esta juega para que acudan a la escuela y se inicien procesos críticos de cambio. La confianza se presenta como elemento esencial para establecer relaciones, acuerdos, compromisos, solicitar consejos, etc., y en general como un factor de esperanza y posibilidad que los padres de familia depositan en la escuela para modificar sus condiciones de vida. La confianza también está estrechamente relacionada a los procesos interculturales-afectivos y al despliegue de valores humanos en juego en las relaciones que establecen.

Mediante el diálogo y la confianza los padres de familia evidencian la posibilidad de convivencia armónica para la toma de acuerdos y la vida comunitaria, sobresale también que estos elementos incitan a la participación social ya que permiten reflexionar, analizar y criticar las temáticas que se abordan estableciendo procesos de resignificación. Los padres de familia comentan el papel de la escuela en la convivencia:

la escuela ayuda que en la comunidad haigan acuerdos para poder salir adelante, por ejemplo que para algún buen trabajo que la gente esté de acuerdo que todos estén de acuerdo, que participen y todo para que así tengamos avances.

Doña Margarita, madre de familia, Ranchería Buenavista, SCLC

El compromiso que los profesores han mostrado con las problemáticas y sucesos que acontecen en la comunidad es una de las dimensiones valoradas y señaladas por los padres de familia como relevantes que dotan de sentido al papel de la escuela en estos contextos. Los padres argumentan que se ve el deseo y vocación del profesorado cuando colaboran y participan con ellos en la toma de decisiones fundamentales para la comunidad o incluso en consejos acerca de conflictos en el hogar por ejemplo.

4.3. LA ESCUELA EN CONTEXTO

Los padres de familia de la región HUSANCHA ven a las escuelas telesecundarias como espacios en los cuales aprenden elementos útiles que les permiten solucionar situaciones conflictivas y dilemas a los que se exponen en la cotidianidad, los cuales favorecen la transformación de las condiciones sociales que padecen. En la escuela la comunidad deposita la confianza para establecer procesos paulatinos formativos en sus hijos. No obstante lo anterior, la escuela también funge como un eje de preparación para lograr continuar estudiando en el nivel siguiente, preparatoria, y asegurar un trabajo o profesión que permita obtener ingresos económicos para modificar las condiciones precarias que viven y en general lograr mejores condiciones de vida.

Los padres evidencian la importante relevancia que la escuela tiene tanto para ser mejores ciudadanos como para alcanzar la certificación en un mundo globalizado influenciado por políticas neoliberales. Don Ignacio comenta los diálogos que sostiene con su nieto y con otros estudiantes de la comunidad respecto a la importancia y necesidad de los estudios,

¡estudien pue salgan adelante pue!, aunque la verda le voy a decir que por escases pue de dinero pue a veces pue dice él quiero seguir estudiando le digo le vas echar ganas adelante, hay le llamo la atención pue que si va estudiar pue bueno ya no se va a descarrilar allá en el pueblo [traslado a una cabecera municipal para estudiar ya que en la comunidad no existe bachillerato] y va a buscar otros caminos porque se va a gastar pue y ya le hice ver pue las cosas ya de que se va ir.

Ranchería Buenavista, SCLC

Se presentan así dos dimensiones trascendentales que los padres de familia refieren respecto al papel de la escuela en el contexto, por una parte su labor transformativa instaurada en el cambio socialmente significativo a nivel comunitario a partir de los procesos de aprendizaje, participación, colaboración e inter-relaciones que se establecen

para mejorar las condiciones; por otra la posibilidad de obtención de ingresos económicos al desempeñarse en alguna función, cargo o profesión a futuro para abatir las condiciones extremas de pobreza que sobrellevan. Don Miguel comenta estas dimensiones de la escuela, enfatiza que la comunidad del Ejido San Gregorio de Las Casas, municipio de Huixtán, transfiere un valor especial a la escuela para la educación de sus hijos ya que anteriormente no existía en la localidad, “ahora nuestros hijos saben más”, también argumenta “la escuela es un apoyo, es ya un cambio, la escuela es para bien de nuestros hijos y como familia (...) entonces yo veo el cambio y la gente”.

Los padres de familia expresan que están muy contentos con la telesecundaria en la comunidad ya que hace posible otros aprendizajes y que “avancen más en sus estudios”, además permite crear otras experiencias que ellos no vivieron, muchos de los papás en estos contextos son analfabetas o tienen un dominio deficiente de la escritura y la lectura, sin embargo la escuela brinda esta y muchas otras herramientas más:

hora nuestros hijos tienen otro pensamiento (...) antes no era así, antes cuando no hay secundaria [telesecundaria] solamente termina su primaria sexto grado ya se va... a buscar trabajo y ya pasó dos años, tres años, ya buscó su mujer y así quedó

Don Miguel, padre de familia, Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán

La escuela también ha fungido como un centro de integración en la comunidad y de participación, es un motor de convivencia y el espacio donde se desarrollan actividades artísticas y festivales escolares que los padres ven con agrado y entusiasmo. En estos contextos las relaciones interculturales-afectivas y el sentido que la escuela va generando en sus sujetos ha permitido integrar cada vez más a las mujeres tanto en la participación directa de toma de decisiones en la vida escolar como en el ingreso a la telesecundaria. Las prácticas culturales de género en estos contextos marginan comúnmente a las mujeres y sus posibilidades de acceso a la escuela así como de opinión y participación. Los padres de familia manifiestan que hoy en día son cada vez más los padres de familia que envían a sus hijas a la escuela ya que también ellas deben seguir preparándose, “antes sólo los hombres iban”, Doña Juanita comenta,

decían mis papás que nosotros de mujeres que no nos mandaban estudiar hasta allá porque somos mujeres, en cambio los hombres que sí porque son hombres, no les hacían nada porque era puro monte pue para ir al ejido (...) eso era denantes pero hora también hay algunos papás que no quieren mandar sus jijas [hijas] porque

dicen que la mujer es para la casa, pero ya va cambiando por que los maestros hablan que todos tienen el derecho del estudio, sea hombre, sea mujer...

Rancharía Buenavista, SCLC

Este cambio que se ha presentado en varias comunidades se debe al papel que la escuela ha jugado y a las campañas de concientización que el profesorado ha promovido. Algunos integrantes de la comunidad expresan “mi hija si estaban necios que querían estudiar pero nosotros ya no los apoyamos ya para que siguieran [siguieran]...” en estas expresiones se develan dos factores, la cultura respecto al género y las limitadas posibilidades de continuar los estudios debido a la condición económica, respecto a esto último consideran que es mejor que la joven aprenda los oficios del hogar, se dedique a la casa ayudando a su mamá en la elaboración de tortillas, comida, lavado de ropa, limpieza y aseo, para que llegue el momento en que algún joven la pida y se case.

Las experiencias significativas expresadas por los padres de familia presentan una diversidad de temas a las que conceden valor y sentido desde la escuela telesecundaria en tanto han impactado en la vida familiar, comunitaria o regional, permitiendo procesos reflexivos desde miradas más amplias para mejorar las circunstancias, situaciones y recrear lo que viven. En los siguientes apartados se abordan los sentidos que los padres/madres de familia encuentran en la educación que reciben sus hijos en las escuelas telesecundarias de la región HUSANCHA.

En la siguiente tabla se completa la información que se presentó al finalizar el capítulo anterior incorporando ahora la mirada de los padres/madres acerca de las experiencias escolares significativas. Es interesante que se encuentra una congruencia muy clara entre las narrativas de los estudiantes y lo que los padres/madres reconocen como experiencias: prácticas, para la sustentabilidad, éticas y actitudinales, artísticas/literarias y comunicativas.

Pero también es evidente que las experiencias asociadas a los contenidos disciplinares carecen de importancia para los padres/madres, esto se explica por la ausencia de relación que existe entre los contenidos escolares y los problemas que se viven en la región de estudio.

Tabla 12. *Miradas de los padres/madres de familia respecto a las experiencias escolares significativas impulsadas por las telesecundarias de la región de estudio.*

Experiencias escolares significativas	Narradas por los estudiantes	Reconocidas por los padres/madres
Prácticas	La hortaliza Conservación de alimentos La Peluquería Elaboración de pintura para casas Manualidades Computación	✓ <i>Apriendamos a manejar la computadora</i> ✓ <i>¡Una calabazota lo cosecharon!</i> ✓ <i>Con el oficio ya se pueden defender</i>
Para la sustentabilidad	Alimentación Salud-higiene Medio ambiente	✓ <i>Ahí stán los niños llore y llore por su pancita</i> ✓ <i>¡Una calabazota lo cosecharon!</i>
Éticas y actitudinales	Resiliencia-superación personal Valores humanos Alcoholismo-adicciones	✓ <i>Échale ganas... tenemos que salir adelante</i> ✓ <i>Queremos que siempre haiga convivencia</i> ✓ <i>Les gusta tomar mucho su pox ¡ay se quedan tirados en la carretera!</i>
Artísticas/literarias	Artes Lectura de libros	✓ <i>Nos reímos y estamos contentos con nuestros muchachos</i> ✓ <i>Hora si ya sé leer un poquito</i>
Disciplinares	Inglés Matemáticas	
Comunicativas	Expresión en español y necesidad de su aprendizaje	✓ <i>Nos gusta que apriendan el español</i>

Fuente: elaboración propia

4.3.1. *Nos gusta que apriendan el español*

En las comunidades que integran la región de estudio se aprecia que en aquéllas donde en su mayoría habitan tsotsiles y tseltales la comunicación en español es accidentada y cortada, no se establecen intercambios conversacionales fluidos, no obstante en estas localidades también existe la presencia de sujetos que si se expresan de manera más espontánea aunque con ciertas limitaciones. Los padres de familia cuentan que uno de los aprendizajes importantes que ellos consideran desde la escuela es el aprendizaje y/o

perfeccionamiento del español al desarrollar sus habilidades comunicativas en esta lengua y enseñárselos a sus hermanos, vecinos, amigos e incluso a ellos mismos. Estas expresiones se asocian a la necesidad de expresarse en español en otros espacios y contextos en los que la lengua de uso no corresponde a la que ellos hablan, por ejemplo en los procesos migratorios en busca de trabajo, esta movilidad asociada a la posibilidad de conseguir trabajo que derive en ingresos económicos representa la motivación más fuerte para el aprendizaje del español. Los padres de familia argumentan que si ellos o sus hijos no saben hablar bien español sus oportunidades de conseguir empleo se reducen ampliamente, “si no hablas bien el español no te dan mejor el trabajo, te dan pero solo el de piñón [peón] o de carbador [estibador]”, expone Don Antelmo, padre de familia, Colonia Siberia, Chanal.

Debido a estas circunstancias algunos padres de familia manifiestan el desplazamiento de su lengua ya que además de ser una limitante en espacios donde se hace uso del español representa un estigma histórico de discriminación y rechazo a los grupos étnicos, “te voy decir verdad veces nosotros decimos que no hablamos tseltal cuando preguntan porque da pena y dicen son indio, otras veces si decimos porque va ver apoyo [programas de apoyo económico para abatir el rezago social] si hablas, pero más que el español”. Estas expresiones evidencian la necesidad que desde la escuela se trabaje el fortalecimiento de la identidad de sus sujetos así como procesos bilingües o al menos de valoración de la lengua local. Otro de los padres de familia señala lo siguiente, “es mejor aprender hablar más el español que el tsotsil, porque si salen en un lugar los otros ya no hablan tsotsil, hablan en español y así pueden comunicarme fácilmente con otras personas”.

De esta manera la telesecundaria representa un espacio del desarrollo de habilidades comunicativas en español. Es común en estos contextos la presencia de escuelas primarias indígenas bilingües que en su plan y programas de estudio comprenden lograr el desarrollo y dominio tanto de la lengua local como del español, sin embargo en raros casos ocurre lo anterior, generalmente al ingresar a la telesecundaria los estudiantes presentan niveles de expresión oral y escrita, así como de comprensión del español muy deficientes, así como expresión escrita muy restringida de su lengua originaria. En algunas comunidades que integran el circuito de indagación se ubican escuelas primarias federales monolingües que dan clases exclusivamente en español, los estudiantes que egresan de estas escuelas evidencian un dominio mucho más claro de la lengua. Otro de los padres de familia

argumenta lo que hasta el momento hemos expuesto,

me gustaría que aprenden todos los niños y niñas hablar en español porque aquí en la comunidad como estamos con nuestros hijos todavía estamos con sus mamás, con su papá, hay veces hablan en tsotsil ya cuando ya van a ir estudiar en otro lugar ya no va hablar en tsotsil tiene que aprender español va hablar, si no ha practicado bien hablar no puede decir.

Don Miguel, padre de familia, Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán

4.3.2. *Queremos que siempre haiga convivencia*

Los valores humanos como promotores de la convivencia armónica son considerados por los padres de familia como importantes y necesarios en estos contextos caracterizados por la diversidad social, política y religiosa en donde grupos ideológicos antagónicos en ocasiones se enfrentan por simpatizar con algún partido político contrario o por algunas situaciones religiosas. Los padres de familia exponen como prioritaria la práctica de valores “a veces hay problemas aquí con la gente porque algunas personas pue no se llevan muy bien que digamos pue ahora sí que se chingue [expresión coloquial que se fastidie, se perjudique] pue la persona dice”.

Los aprendizajes en valores que algunas escuelas promueven se trasladan a los hogares de los estudiantes, en los espacios comunitarios, áreas de recreación, festividades, asambleas, diálogos que las personas establecen en su localidad. Algunas escuelas han trabajado la promoción de los valores humanos a través de talleres con los padres de familia y estudiantes o solamente con éstos últimos. Los padres manifiestan la relevancia que los valores humanos tienen en su vida cotidiana y que actualmente ya se han ido perdiendo, sin embargo la escuela en sus actividades diversas los rescata y procura su ejercicio dentro y fuera del aula. La convivencia armónica, exponen los padres de familia, cobra sentido importante ya que permite la toma de acuerdos y posibilidad de iniciar sinergias hacia el cambio comunitario, “cuando hay pleito ya no hacemos nada”, comenta uno de los papás,

quiero que tratáramos de mejorar la convivencia, de que en la comunidad siempre haigan acuerdos, para así poder salir adelante por ejemplo que para algún buen trabajo que la gente esté de acuerdo que todos estén de acuerdo, que participen y todo para que así tengamos avances es lo que me gustaría...

Don Octaviano, padre de familia, Ranchería Buenavista, SCLC

La convivencia armónica, según refieren los padres, se enmarca en un clima de respeto, tolerancia, colaboración, solidaridad, honestidad, amor al prójimo, igualdad y humildad, lo que deriva en la consolidación de los procesos democráticos. La escuela siempre ha recalcado esto en los padres de familia y comunidad y promueve que los valores humanos siempre estén por delante de cualquier conflicto o toma de decisiones. Los padres de familia comentan que sus hijos les llegan a explicar porque son importantes los valores humanos y que todos los días deben de practicarse. Una de las madres, Doña Margarita, nos platica como su hijo le aconseja que deben respetar a los mayores y ayudarse,

mi hijo dice que en la escuela le enseñan que conviviera más las personas, que se portaran mejor, que se llevaran mejor, como las personas que se ayudaran ambos que se ayudaran supongamos aquí vemos a una viejita y acá va una persona así joven que la ayudara y no solo así pasara que la ayude, si supongamos lleva así una carga o algo que la ayude, me gustaría que todas las personas fueran solidarias que ayudaran a las demás personas a lo mejor una persona necesita dinero que les emprestara o ya sea en condiciones pue de salud si supongamos una persona padece de otras enfermedades y otra persona tiene con que ayudarla así ya que la ayudara.

Ranchería Buenavista, SCLC

Otra de las expresiones recurrentes en los padres es la igualdad y equidad de género desde la promoción que las escuelas han realizado para que tanto mujeres y hombres tengan los mismos derechos y obligaciones, como hemos comentado la discriminación del género femenino en estos contextos es frecuente. Doña Flor, madre de familia del Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán, menciona que a través de la escuela es que cada vez más las niñas continúan sus estudios ya que anteriormente egresando de la escuela primaria ya no seguían estudiando,

los maistros del tele nos dicen que nuestras muchachas que salen de sexto grado los metamos en el tele, que sigan el estudio, el escuela, nos dicen échenle ganas, que la mujer vale y quedarse atrás no.

Esto ha promovido que en algunas telesecundarias las madres de familia participen directamente en la toma de decisiones, evento exclusivo a los hombres en estos contextos, e incluso en varias escuelas llegan integrar el comité de padres y madres de familia.

4.3.3. Apriendamos a manejar la computadora

El uso de tecnología y manejo de computadoras no es ajeno a las necesidades de las familias y las comunidades en un contexto digital globalizado. Los padres de familia

mencionan la utilidad que el conocimiento de computación ha representado para las familias en la elaboración de algunos documentos escritos para solicitudes de obras, recreación y en algunos casos envíos de correos electrónicos y conversaciones *on line* con familiares que han migrado dentro de México en busca de empleo. No obstante la mayoría de telesecundarias no cuentan con equipo de cómputo o tienen algunas computadoras pero en estado deteriorado, algunos profesores llevan sus equipos portátiles propios para enseñárselos a sus estudiantes o los proyectan a la pared del aula con el retroproyector.

Los padres ven a sus hijos como conversan acerca del uso de la computadora a sus hermanos, vecinos, amigos y a ellos, casi todos los hogares carecen de computadoras, un reducido número cuenta con ellas y en algunas comunidades, no en todas, existen pequeños centros comunitarios de aprendizaje donde están disponibles a la localidad algunos equipos. Los padres de familia manifiestan como sus hijos se las ingenian para tener contacto con una computadora, aprender y plantearles las dudas a sus profesores. Este aprendizaje además de solventar las situaciones ya expuestas tiene sentido relevante ya que también las familias lo asocian a las posibilidades de conseguir empleo como recepcionistas, cajeros o secretarios, los padres expresan “ahora ya todo es en computadora”. Don Miguel, padre de familia del Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán, expresa:

veo mi hijo como siempre costumbro, yo veo que aprenden manejar este computadora, que tan que no terminan sus carreras entonces cuando ya saben lo que lo que aprendió algo es si soma un trabajito en lugar una oficina, o un municipio entonces como tiene su preparación ya fácil se coloca ahí.

Los papás consideran que el dominio en el manejo de equipos de cómputo facilita encontrar trabajo y así lograr ingresos económicos y mejorar su situación. Don Octaviano menciona que está muy bien que la escuela enseñe computación para “que aprendamos a manejar la computadora, todo sobre computación para así tener pue más ideas y poder estar mejor y comunicar porque ahorita ya toda esa tecnología”.

4.3.4. *¡Una calabazota lo cosecharon!*

Otra de las experiencias significativas que los padres de familia expresan es el cultivo de la hortaliza que sus hijos aprendieron a realizar en la escuela y éstos a su vez le enseñaron a

su familia, es importante señalar que la mayoría de padres de familia no sembraba anteriormente hortalizas debido a que únicamente realizaban el cultivo de maíz y frijol y lo que de manera espontánea crece en los campos de siembra con características comestibles; con la práctica de la hortaliza los padres de familia han mejorado sus técnicas de cultivo, siembran y consumen otras plantas que generalmente compraban, realizan abono orgánico, satisfacen la necesidad básica de la alimentación e incluso algunos han emprendido un negocio propio de venta de legumbres. Este aprendizaje ha permitido solucionar una necesidad indispensable de los seres humanos en estos contextos precarios, los padres de familia expresan su agrado por el aprendizaje de la elaboración de la hortaliza. Don Miguel nos dice emocionado la producción que han tenido,

¡así una calabazota lo cosecharon [señala con sus manos el tamaño muy grande de ésta], verduras, rábanos, cilantro! si aquí lo sembramos también lo vimos que que seguimos a practicar más estudiar más bien dicho como se siembra, como se cultiva y que cultivo lleva, entonces mi hijo que nos enseñó lo voy a traer un poco lombriz [para iniciar la lombricultura] si para que lo crecen y ahí da el abono.

Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán

Los padres también refieren que han sido varios los hogares que han iniciado la siembra de hortalizas, “porque han practicado aquí en la escuela hay muchas persona que hicieron sus hortalizas, así ya no compramos, solo a veces que escasea”. Varias familias se muestran agradecidas con este aprendizaje desde la escuela:

gracias a Dios que nos enseñó cómo trabajar [gratitud a la escuela] y la verda nosotros no sabemos trabajar [anteriormente no cultivaban] ahora gracias a Dios aunque no ta grande pero tenemos mata de verdura, mata de cebolla, mata de calabacita.

Doña Flor, madre de familia, Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán

Los padres expresan que ahora ya no tienen que comprar estos productos solamente los cortan y los “echan a la olla” para cocinarlos, además han ampliado el consumo de vegetales que ingieren ya que anteriormente, señala uno de los padres, “la gente solo comía su *chenek* [frijol en tsotsil o tseltal], su *ixim* [maíz en tsotsil o tseltal] y su tomati’o verde”. Don Miguel expresa que incluso algunas familias que tienen terrenos grandes y abastecimiento de agua continuo han iniciado un negocio de siembra de hortalizas, “orita ya hay varias persona, hay una señora vive hasta allá abajo cerca de río y aprendió, tiene

verduras, mostaza, rábano, coliflor, lechuga, cilantro... bastante ya no lo comen todo ya lo sacan a vender”.

Relacionado al tema de la hortaliza las reflexiones respecto a la alimentación que han ocurrido desde la escuela son expresadas por los padres de familia para aprender a comer más nutritivo y saludable. La problemática de la alimentación por su carencia y por malos hábitos alimenticios es un fenómeno frecuente en estos contextos, esto se relaciona con la pobreza de sus habitantes. Doña Juanita expresa,

horita mis muchachos me están apoyando, me dan para comprar alguna cosita como maíz, como frijol porque como no hubo cosecha, porque su papá está tomando [ingiriendo bebidas alcohólicas] mucho pues ellos los que me están ayudando porque están trabajando.

Ranchería Buenavista, SCLC

Otro de los padres menciona la infertilidad de la tierra debido a su sobre explotación, “a veces también aquí nuestras tierras ya no alimentan la milpa, ya no se cosecha mucho maíz”, estas condiciones, pobreza y falta de educación alimentaria, ha originado que la escuela comprometida enseñe a sus estudiantes la importancia de una buena alimentación balanceada desde los productos de la región y las posibilidades para lograrla, por ejemplo con el cultivo de la hortaliza.

4.3.5. Ahí stán los niños llore y llore por su pancita

Las enfermedades infecciosas gastrointestinales, parasitarias, problemas de desnutrición, dermatológicos y de las vías respiratorias son los padecimientos más comunes que sufren los niños y jóvenes de las comunidades de esta región de indagación; por otra parte, los adultos y personas de avanzada edad presentan generalmente patologías como diabetes, hipertensión arterial y problemas renales. Estos son los cuadros patológicos más comunes según los sectores de la población en la región, no obstante ello no limita que los habitantes presenten otros padecimientos o incluso sufran alguna enfermedad que no es frecuente en su grupo de edad.

Las enfermedades en estos contextos son frecuentes y se acentúan debido a la falta de recursos económicos para el traslado y adquisición de medicamentos y por la apertura

intermitente y condiciones limitadas en infraestructura, medicamentos y personal médico que brinde una atención de calidad y eficaz a los padecimientos de las personas. Doña Juanita expone,

en la comunidad se enferman pue de azúcar [diabetes], los niño ¡ay Dios, vierasté que ay stán los niños llore y llore por su pancita!, de este mal de rodillas del ácido úrico, ya aquí mi suedro tiene pue la enfermedad de este la tos, ya mi suedra ya no puede caminar también por la tos que tiene mucho tos, en la noche y así está también mi papá como que el corazón está muy apagado muy cansado ya no puede caminar muy lejo (...) horita que toy sentada vierasté como me duele esta parte [se señala la cadera] (...) yo me enfermé, me gravé, pensé que ya no me iba a recuperar, me gravé de una vez ya me llevaron al doctor ya que me recuperé, pero demasiado me caí (...) me sacaban entre dos mis muchachos ya no... ya penaba yo que me iba yo a morir, lo pensaba yo por mis hijos porque tengo pue mis hijos (...) seguido nos enfermamos aquí, pero ni dan güena medicina, solo una pastillita ¿qué te va curar?, y el enfermero rural caso esta diario, es por días que le toca...

Ranchería Buenavista, SCLC

Ante estas circunstancias otra de las experiencias significativas expresadas por las familias es el cuidado de la salud e higiene que las escuelas han promovido en sesiones de clases directamente con los estudiantes y en reuniones con padres de familia. El profesorado fomenta hábitos saludables, medidas de higiene y prevención de enfermedades así como nociones básicas de enfermería y cuidados a los enfermos. Los padres de familia manifiestan como sus hijos les platican las medidas para prevenir enfermedades, “mi hija me dice mamá para no enfermarnos debemos jervir el agua, lavar nuestra mano con jabón, lavar lo que comemos”, estas temáticas no son abordadas de manera aislada, se relacionan al cultivo de la hortaliza y la preparación de alimentos.

Otro de los padres de familia argumenta que su hijo que acude a la telesecundaria de Ranchería Buenavista le ha enseñado primeros auxilios, a atender heridas, realizar algunos vendajes y a cómo cuidar a los enfermos, aprendizajes y conocimientos que considera relevantes y se están abordando en la escuela, Don Octaviano menciona, “a mí me hubiera gustado aprender este todas esas cosas que hablan sobre medecina porque a nos sirve de utilidad aquí en la casa también eso sería bueno aprender más”.

Otros padres de familia exponen que la escuela sugiere algunos medicamentos paliativos básicos para dolor de cabeza, de muelas o fiebre, estos aprendizajes han sido trasladados a los hogares de los estudiantes, “es muy útil porque a veces con cualquier enfermedad o

algo si se tiene experiencia de algún remedio o algo pues ya lo podemos usar”, señala doña Margarita, madre de familia de la Ranchería Buenavista. Las familias mencionan que la escuela ha consolidado los aprendizajes que también se enseñan por temporadas en las clínicas rurales a las familias afiliadas a los programas federales de asistencia social como PROSPERA, antes OPORTUNIDADES, ya que en ocasiones quedan dudas en las madres de familia que asisten y sus hijos con las experiencias de la escuela les explican:

entonces ya a veces las personas que van en la clínica lo platican que como va a vivir como va a manejar sus vidas y como a jervir sus aguas y todo y entonces se controló la diarrea, el calentura [fiebre], diarrea, cólera, vómito, tos... pero hay dudas entonces explican los muchacho.

Don Miguel, padre de familia, Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán

Otra de las familias evidencia que en la escuela se realizan campañas para una vida sana evitando comer alimentos con escaso valor nutricional y alto contenido en calorías, Don Antelmo menciona como sus hijos le aconsejaron a partir de las reflexiones iniciadas en la telesecundaria,

antes tomaba yo diario una coca [bebida embotellada gaseosa], diario, diario... mis hijos iban comprar, pero un día me dijeron todos –papá te va dar azúcar [diabetes] si seguís tomando puro coca, así lo estudiamos en el tele- me aconsejaron pue y lo fui dejando, mejor toma tu pozolito [bebida regional en Chiapas, en este contexto hecha con maíz] (...) hay mucho azúcar aquí, ¿cómo viene pue esa enfermedad?, tomando el represco [refresco] mucho (...) tomen mucha agua entonces horita hay mucho problema ese enfermedad varios...

Colonia Siberia, Chanal

En general los padres de familia argumentan que la escuela ha coadyuvado de manera importante para detonar experiencias de aprendizaje que les han sido útiles para el cuidado de su salud e higiene. En una de las últimas visitas realizadas a las telesecundarias nos encontramos con la desagradable noticia que un estudiante participante de los relatos y que acababa de egresar de la telesecundaria, ya que era su último año de estudios, fue diagnosticado durante las vacaciones de verano con leucemia sin que hasta ese momento se supiera que estaba enfermo ni cuales fueron las causas que provocaron la enfermedad. Enterarnos de esta noticia fue impactante y reflexionamos de manera profunda respecto a la gran labor y papel que la escuela juega en estos contextos.

4.3.6. *Les gusta tomar mucho su pox ¡ay se quedan tirados en la carretera!*

Los padres de familia mencionan que las adicciones como el alcoholismo y el tabaquismo son muy frecuentes en estos contextos. Las familias refieren que el consumo frecuente de alcohol en abundancia además de ocasionar severos daños al organismo desencadena problemas en la familia, violencia física y sexual, falta de dinero, de comida y vestido así como de manera general acentúan el rezago familiar. Don Octaviano, padre de familia de Ranchería Buenavista, SCLC, da cuenta de lo anterior, pero también argumenta que la escuela ha realizado pláticas con los padres en reuniones que les han sido de mucha utilidad para detenerse, pensar y reflexionar las consecuencias de las adicciones además de las reflexiones realizadas en las sesiones con los estudiantes, “nos sirve mucho esas pláticas de los maestros y también nuestros hijos hablan y nos hace ver que es muy malo el trago”. Otro de los padres de familia menciona que conoce a muchas personas en su comunidad que ingieren alcohol, dentro de ellos a familiares.

Don Marcelino expone,

el trago [bebida alcohólica] es lo que más se consume aquí, hay personas que toman mucho pero casi lo que más he visto son... como así mis tíos que he visto que toman mucho trago, y bueno ya hasta mi papá les ha dicho que ya dejen de tomar trago pero ya ellos no quieren hacer caso ya es como un vicio que tienen ya no lo quieren dejar ya...

Colonia Siberia, Chanal

Los padres de familia consideran que estas adicciones son muy dañinas y evitan detonar procesos de cambio en la comunidad, “al contrario que avancemos, vamos pa’ bajo con el trago”, por ello valoran las experiencias que desde la escuela se han iniciado para abatir las adicciones; Doña Juanita manifiesta como el profesor de sus hijos llegó a visitarlo a su casa para hacer reflexionar a su esposo que es adicto al alcohol,

mi esposo les gusta tomar mucho su *pox* [aguardiente en *tsotsil* y *tseltal*] pues toman y después ¡ahí se quedan tirados en la calle!... en la carretera y se ve mal, es una lástima que tomen, pero creo que vamos adelante con la escuela porque nos aconseja, nuestros hijos nos dicen que es malo, muy malo (...) ya vino el maestro de mi hijo a hablar con el papá que ya no tome porque se va a morir, no tiene trabajo, a veces nos quieren pegar, no hay comida, mis hijos trabajan y él está echando puro trago (...) le habló el maestro le aconsejó y parece que hay va mi esposo no lo deja pero parece que ya menitos está tomando.

Otra de las madres menciona que su hijo les explica a ellos y a sus abuelitos las consecuencias y daños que el tabaco ocasiona a la salud y a sus familiares, “nos hace ver las cosas”, comenta Doña Margarita, a partir de estas conversaciones su suegro ha reflexionado más acerca de los daños que le ha generado a su salud el fumar y las posibilidades de dejar de hacerlo, por ahora ha reducido el número de cigarros de consumo diario,

mi esposo gracias a Dios pue él no fuma pero su papá si fuma, (...) con las pláticas con su nieto está haciendo el intento de dejarlo más distanciado el cigarro pero tal vez a uno al día o ya sería más distanciado los cigarros que fuma porque hay veces que fumaba de una a dos cajas diarios pue, pero casi diarios pue, pero horita casi más distanciados fuma ya de vez en cuando ya no muy seguido ya...

Ranchería Buenavista, SCLC

Las expresiones de los padres de familia respecto a las adicciones dan cuenta la labor tan importante que la escuela puede realizar en estos contextos en tanto sus sujetos encuentran posibilidades de acción a partir de lo que en ella se promueve.

4.3.7. Nos reímos y estamos contentos con nuestros muchachos

Son pocas las escuelas que promueven las expresiones artísticas. Los padres de familia manifiestan que las actividades artísticas “son muy bonitas” y de su agrado ya que permiten la convivencia, el disfrute y las posibilidades creativas de sus hijos e incluso de ellos que en ocasiones los invitan a sugerir o formar parte de lo que realizan. Las familias señalan la pintura, modelado en plastilina, actividades manuales, teatro, danza y música como actividades artísticas realizadas desde la escuela, sin embargo destacan dos de ellas que han cobrado más sentido, las representaciones teatrales y la pintura.

Respecto a la primera los padres de familia exponen que las obras de teatro abordan problemáticas sociales de la comunidad y en ellas se ven reflejados además de ser divertidas y recreativas, la puesta en marcha de las obras se realiza generalmente en algún festival escolar o en alguna semana cultural. Don Ignacio menciona,

con el teatro de los muchachos vemos pue problemas que pasan aquí, que pleitos, que toman trago, que no respetan sus mujere, que les pegan, que ya no quieren trabajar (...) nos reímos y estamos contentos con nuestros muchachos porque nos dicen por qué van hacer esa obra, lo están pensando desde nantes como hacerle y jasta nosotros les platicamos como era denantes, como es hora y cómo lo vemos la problema...

Ranchería Buenavista, SCLC

Otras de las expresiones de los padres de familia aluden a la pintura y modelación de esculturas con plastilina, esta actividad es comunicada y enseñada a sus hermanos, vecinos y familiares, representando así un espacio de comunicación, diálogo, aprendizaje y creatividad, pero también una posibilidad de generar ingresos económicos al elaborar pinturas y figuras modeladas y venderlas, recuperando así la inversión realizada y tener un pequeño margen de utilidades para cubrir algunas necesidades básicas.

Los padres de familia comentan como algunas veces sus hijos han hecho algunos cuadros y figuras modeladas que venden con algunos amigos locales o de fuera,

hacen sus pinturitas, sus cuadros, sus figuritas, les gusta hacerlo, y también hay veces que lo venden con sus amigos, lo salen a vender o vienen aquí y les piden (...) mi muchacho hizo varias cosas y gana su dinero, pobrecito mi muchacho lo ayudo pero quiere otras sus cositas y así va ganando su dinerito...

Don Marcelino, padre de familia, Colonia Siberia, Chanal

4.3.8. Con el oficio ya se pueden defender

Otra de las experiencias escolares significativas que expresan los padres de familias son las que se refieren al aprendizaje de oficios y talleres en la escuela telesecundaria y que han trasladado a su casa para solucionar situaciones, problemáticas y dilemas a los que se enfrentan. Estas actividades prácticas también han hecho posible que los estudiantes adquieran algunos ingresos económicos para solventar algunas necesidades elementales. Los padres de familia mencionan experiencias en aprendizajes como la peluquería, reparación de planchas, nociones de electricidad y talleres de elaboración de bufandas y bordado.

Los padres argumentan que estas actividades han sido nuevas para ellos o les han sido de utilidad para mejorar sus conocimientos respecto a ellas. Don Marcelino menciona, “veces hay mucho el frío aquí, entonce ya la lupita [su hija] sabe hacer el bufanda y un poquito el

suéter, nos hace y tapamos ansina el frío, también le enseña su hermana”, Colonia Siberia, Chanal.

Estos aprendizajes desarrollados en las telesecundarias se realizan en la asignatura de tecnología; en el caso de la telesecundaria 483 la enseñanza de la peluquería y reparación de planchas se efectúa como actividad cocurricular fuera del horario oficial de clases por las tardes. En todos los casos en estas experiencias de talleres y oficios el aprendizaje se comparte con hermanos, la familia, amigos y vecinos.

Doña Juanita, madre de familia, expresa el oficio de la peluquería que aprendió su hijo y como a su vez les enseña a sus hermanos,

mi muchacho ya lo aprendió [corte de cabello], si mi muchacho lo aprendió, lo rasura [para referirse al corte de cabello] pue Saúl [su hijo estudiante de telesecundaria] le rasura él, hora tú, te toca rasurarme a bueno, a mi muchacho ya la está enseñando ya le está enseñando [a sus amigos, familiares y vecinos], ya si eso mero.

Ranchería Buenavista, SCLC

El corte de cabello que Saúl efectúa en su casa ha permitido, como expresa su mamá, además ahorrar algo de dinero ya que él le corta el cabello a sus familiares, vecinos y amigos, algunas veces cobra cantidades muy pequeñas o le invitan unas galletas o un refresco, la mayoría de las veces lo hace como un servicio social de ayuda a sus amigos. La madre de Saúl comenta que él no tiene una máquina, ni tijeras para cortar el cabello pero su profesor le presta y acude todas las tardes a la escuela para aprender este oficio,

ya está la máquina aquí el aguelito se lo manda a traer de allá de la casa que lo rasure el aguelito, hay se va corriendo con el aguelito a rasurarlo con el aguelito allá abajo también hay se va a rasurarlos allá [señala en todo momento la dirección de la casa].

Doña Juanita

Las nociones básicas de electricidad que promueven algunas escuelas han resultado significativas para los padres de familia ya que representan utilidad en las casas de los estudiantes para hacer sencillas conexiones eléctricas, colocar enchufes eléctricos y clavijas. En las expresiones de las familias se descubre que en ocasiones este aprendizaje no siempre es práctico sino teórico pero los estudiantes logran con los temas abordados en

la escuela ir analizando algunas propiedades de la energía eléctrica. Uno de los padres argumenta, “aquí mi hijo enseña a sus hermano y yo como hacer de la luz, como poner foco, como aprietarlo, como llevar la luz en los bajantes”.

Los padres de familia consideran que estos tipos de aprendizajes son buenos ya que además de responder a soluciones cotidianas o necesarias en los hogares les permiten ir desarrollando la habilidad práctica de los oficios o talleres, expresan, “con el oficios ya se pueden defender” y lograr algunos ingresos económicos.

4.3.9. Hora si ya sé leer un poquito

La mayoría de los padres de familia de los estudiantes no concluyeron la educación primaria, los motivos de esto fueron diversos, falta de recursos económicos, priorizar el trabajo sobre la escuela, carencia de relevancia del papel de la escuela para el contexto, ausentismo del profesorado, cultura familiar que consideraba que no era importante, distancias muy largas para asistir a la escuela más cercana... entre otras.

Las familias exponen que solamente acudieron algunos años a la primaria y sus papás decidieron retirarlos, “nada más segundo año estudié”, Don Ignacio; “¡ay!, nada más mi quinto grado es que mis papás no nos dieron estudio”, Doña Juanita; “tercero nada más, íbamos a trabajar muy chicos a las fincas nos mandaba mi papá”, Don Florencio; “no terminé casi no estudié nada porque yo sólo salí de tercero de primaria”, Don Octaviano; “yo alcancé sexto año na’ más”; Doña Margarita; “Yo no entré en la secundaria pue, sólo terminé el primaria ya, ay no’ más”; “llegué sólo en el sexto”, Don Miguel; “ terminé el primaria pero ya viejo en la INEA [Instituto Nacional para la Educación de los Adultos]”, Don Marcelino; los demás padres de familia manifiestan situaciones similares.

No obstante algunos de los padres de familia que asistieron a la primaria algunos años no lograron consolidar la lectura comprensiva y fluida, inclusive algunos no aprendieron a leer nada, “veces no enseñaba bien el maestro, veces íbamos pero rete lejitos [asistía esporádicamente a la escuela] cada mes, cada dos meses, así pos no se puede...”, manifiesta Don Antelmo, padre de familia, Colonia Siberia, Chanal.

Ante estas circunstancias los padres de familia argumentan que les “gusta” que sus hijos lean libros y aprendan a leer y escribir bien. El hábito lector se ha trasladado a las casas de los estudiantes y aunque sus papás no comprendan del todo las lecturas sus hijos se las leen y les platican los temas de los libros que están leyendo involucrando a sus hermanos, amigos y familiares. Las familias señalan, “nos gusta mucho cuando nuestra hija lee su libro, nos platica que está pasando, nos ponemo contento sabe leer”.

Algunos padres de familia por las tardes después de regresar de sus labores del campo conversan con sus hijos respecto al texto que leen, Don Miguel nos platica esta actividad que efectúa en el Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán, “entonce siempre llego del trabajar, entonce hay reunimos con compañeros y con mis hijo una tarde, empezamos a leer algo de así un libro, platicamos del ligro o decimos adivinanza, así hora ya sé leer un poquito”.

Los padres de familia manifiestan que compartir la lectura con sus hijos les ha permitido conocer más las grafías y desarrollar más sus habilidades lectoras, sus hijos también les enseñan a leer y a escribir, todo esto entorno a la actividad de la lectura de libros en los hogares de los estudiantes.

4.4. UNA ESCUELA RELEVANTE

Una escuela relevante para sus sujetos y su contexto funge como un eje de sentido y significado respecto a la cual gira una colectividad de intereses a través del intercambio inter-experiencial que en ella se produce y el cruce social, ideológico, cultural, político, institucional que en su interior acontece y se refleja al exterior. Estos significados, desde el papel de una escuela socialmente relevante que de manera continua y permanente explora las situaciones y condiciones en la que se ubica, está representada por aquellos aprendizajes que originan conocimientos útiles, que les permiten solucionar problemáticas comunes, cotidianas o que surgen de la necesidad, de la curiosidad, del deseo por aprender o de las dificultades y conflictos de quienes la habitan y que se develan en las experiencias gratas, satisfactorias o consideradas como “buenas y bonitas” que sus sujetos expresan y que les han permitido el desarrollo de habilidades físicas, motrices, espaciales, sensoriales, cognitivas, morales, éticas, artísticas... sobrepasando los orígenes del descontento escolar

presente en una escuela ajena de sus sujetos, de su contexto, autoritaria, punitiva y prescriptiva.

Una escuela que promueve el sentido compartido se avizora desde las voces de los sujetos que han sido silenciadas y/o negadas por una escuela hegemónica que ha configurado espacios cotidianamente vividos como no lugares en oposición al establecimiento de lugares educativos en el sentido que expresamos. Así las escuelas y sus docentes, sus estudiantes, sus padres de familia y comunidad, desde su posición de sujetos individuales o de sujetos colectivos, habitan la escuela de diversas maneras transformando miradas tradicionales de la misma a través de un cambio radical en la comprensión de la participación social, de la democracia, de los planes y programas de estudio, del currículo escolar, de los libros de texto, del o los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la organización de la escuela, del papel del profesorado, de la importancia de los padres de familia y de la comunidad como elementos esenciales en las telesecundarias y no como entes aislados de la misma, entre otras cosas. Es necesario construir de manera colectiva nuevos paradigmas emergentes escolares que rompan los tradicionales y posibiliten la constitución de nuevos relatos en la escuela.

4.4.1. La escuela creadora de sentidos y significados para los sujetos en su contexto

¿Cuál ha sido el papel de la escuela en estos contextos? La escuela en contextos marginados, socio-económicamente deprimidos y culturalmente diversos, se ha caracterizado, en su mayoría, por limitar su labor a la dimensión cognitiva, técnica o instrumental, centrada en contenidos disciplinares aplicados de manera prescriptiva alejándose de sus sujetos regionales, de sus preocupaciones, penurias y vacíos, así como de su entorno y de su realidad socio-histórica; privilegiando y legitimando conocimientos memorísticos y conceptuales, sin trascendencia a la comunidad o región, que regularmente han servido para la acreditación y/o certificación.

Desde esta visión técnica e instrumental, basada en el cumplimiento de “estándares de calidad” que responden a una política evaluativa que cuenta con instrumentos como la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el

Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA¹⁴, por sus siglas en inglés) principalmente, así como a las exigencias internacionales y nacionales de certificación y acreditación de las escuelas y de sus planes y programas de estudio. Esta mirada dificulta atender de manera eficaz las problemáticas sociales, políticas, ambientales, de salud y económicas, entre muchas otras, que se suscitan en el contexto, dejando a un lado los conocimientos útiles y pertinentes, significativos, que pueden generarse en el *rapport* pedagógico y que responderían a la solución de dilemas y conflictos comunes y cotidianos de los sujetos de la región, propios de su entorno y de la relación que guarda éste con el mundo globalizado.

Es necesario concebir una escuela que ponga en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a sus sujetos y a su contexto. Las escuelas telesecundarias de la región intercultural HUSANCHA se constituyen como sedes en tanto representan espacios de acción colectiva y sentido compartido que promueven una práctica pedagógica ligada al contexto, que considera los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus sujetos, sus interacciones, las condiciones sociales, culturales, históricas, políticas y económicas.

¿Es posible construir una escuela plural con sentido y significados para los sujetos en contexto? La escuela vista así puede ser pensada como un espacio de diálogo, participación, creadora de ciudadanía y vida democrática basada en el reconocimiento de los otros y de las relaciones intersubjetivas que establecen en la vida diaria los inter-sujetos colectivos culturalmente diferenciados, que instauran, desde su subjetividad, en su contexto socio-histórico, un cruce de culturas: social, institucional, experiencial y académico (Pérez Gómez, 2004); las culturas en coexistencia manifiestan carencias y disposiciones al interior de las sedes ocasionando un efecto de propagación de onda hacia el contexto, comunidad y región, en un proceso consciente, que parte de éstas, comprometido y responsable, representando así, las escuelas, un eje potente de cambio regional socialmente significativo al no aislarse de la realidad.

¹⁴ La prueba ENLACE representó a la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares en México; el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) es una prueba elaborada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en la cual participan países miembros y no miembros asociados a la organización. México es parte de la OCDE desde el 18 de mayo de 1994.

Los proyectos educativos hegemónicos que emanan desde políticas educativas centralizadas casi nunca se cuestionan respecto al significado o los significados del cambio educativo en las diferentes regiones del país, ¿qué es lo que éste representa para las personas?, soslayando el compromiso moral, ético y social, de la educación. El cambio educativo no debe entenderse como un dato dado, determinista, sino como un proceso interpretativo, compartido, consensuado y paulatino; la ausencia de esta concepción epistemológica del cambio en las diversas reformas educativas promovidas en México permite explicar, en parte, la crisis por la que atraviesa la educación así como el escaso impacto a nivel transformativo y social que han tenido.

Para iniciar un proceso de construcción hacia la escuela con sentido, orientada al cambio socialmente significativo, se propone concebir a ésta bajo una mirada que considere el papel social y transformativo de sus sujetos, valorando su importancia y el vínculo trascendental comunitario que se establece en la cotidianidad, en el saber, hacer, sentir, ser y estar de los participantes mediante el trabajo colaborativo y la conformación de comunidades de práctica-aprendizaje; de acuerdo con Wenger (2001) éstas deben considerar integrar componentes: *significado, práctica, comunidad e identidad*, que promuevan la participación social como un proceso de aprendizaje y conocimiento, en la que todos los inter-sujetos colectivos de la región puedan compartir experiencias, conocimientos locales y externos así como propuestas que les permitan modificar el *statu quo* que viven procurando su bienestar y desarrollo humano.

Naturalmente, para disponernos al cambio educativo es necesaria la deconstrucción epistemológica, política, metodológica y ontológica de acciones, prácticas y significados de los inter-sujetos que participan a través de un proceso de co-construcción colectivo, tomando como base la reflexión profunda del tipo de interrelaciones de poder, democracia y comunicación que se promueven en la escuela y que es susceptible de ser modificado mediante un proceso en el que todos se reconfiguran, reconstruyen y resignifican a partir de experiencias diversas culturalmente diferenciadas, lo que posibilita el cambio social significativo en la región.

Desde esta perspectiva, la escuela puede constituirse en un espacio generador de significados orientados al cambio educativo y regional, transitando de la subjetividad individual a la subjetividad colectiva de los sujetos en su contexto, analizando los poderes

que se presentan en los diversos niveles de toma de decisiones respecto a la manera en que interactúan, se ejercen y confrontan.

4.4.2. Significados en juego en el espacio escolar

Las escuelas telesecundarias, entendidas como sedes (Giddens, 2011), configuran experiencias entre los sujetos regionales, tsotsiles, tseltales y mestizos, a partir de la interacción y vínculos que establecen en la cotidianidad. Los sujetos que se encuentran e interactúan en éstas pueden reflexionar, acordar y realizar acciones orientadas a la transformación de su entorno físico y social. Esto es posible si cada uno reconoce la existencia de los otros en el fluir de su vida cotidiana (en las escuelas y en otros lugares que comparten en la región), lo que permite la construcción de significados compartidos. El sentido del proceso de enseñanza-aprendizaje responde entonces a las necesidades y deseos compartidos de docentes, estudiantes y padres de familia que coexisten en la región intercultural en la que se relacionan para incidir en su mundo, su ambiente inmediato, se forman a sí mismos y a la vez forman al otro a través de sus acciones, de las relaciones personales, de los conflictos y afectos, del entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción, amor, comprensión y convivencia. Son las relaciones de convivencia entre las personas las que fundan el espacio educativo a partir de la transformación reflexiva en la convivencia, aprendiendo a vivir juntos y aprendiendo a ser, además de conocer y hacer (Delors, 1996; Maturana, 2001).

Pérez Gómez (2004) señala que la relación docente-estudiante representa la esencia que configura, orienta o detona modelos epistemológicos en el desarrollo educativo, para el logro de la ciudadanía de los sujetos, ¿cómo se logra la ciudadanía y conciencia en los sujetos que integran un colectivo en la región?, ¿cuál es la importancia del sentido en la educación?, ¿cómo caminar hacia el logro de sentido y significación social? En este marco son las relaciones que se establecen en las sedes concebidas como espacios vividos, un elemento clave que permite explicar y orientar la práctica intercultural a partir de las interacciones educativas que se instauran en la escuela y del *rapport* pedagógico (Gramsci, 2007), que permite restituir el vínculo pedagógico que la escuela moderna tradicional ha perdido, aquel que hace posible el

paso del saber al comprender, al sentir y viceversa, del sentir al comprender, al saber. El elemento popular “siente”, pero no siempre comprende y sabe; el elemento intelectual “sabe”, pero no siempre comprende y especialmente siente. Los dos extremos son, por tanto, la pedantería y el filisteísmo de una parte y la pasión ciega y el sectarismo de la otra (...) en ausencia de tal nexo, las relaciones del intelectual con el pueblo-nación son o se reducen a relación de orden puramente burocrático, formal; los intelectuales se convierten en una casta o un sacerdocio (denominado centralismo orgánico). Si la relación entre intelectuales y pueblo-nación, entre dirigentes y dirigidos -entre gobernantes y gobernados- está dada por una adhesión orgánica en la que el sentimiento-pasión deviene comprensión y por tanto saber (no de un modo mecánico, sino viviente), sólo entonces se da una relación de representación, y se produce el intercambio de elementos individuales entre gobernantes y gobernados, entre dirigentes y dirigidos, esto es, se realiza la vida de conjunto que es, exclusivamente, la fuerza social; se crea el “bloque histórico” (Gramsci, 2001, p. 346-347).

En el centro del *rapport* pedagógico propuesto como generador de sentidos y significados en la región intercultural se encuentra el reconocimiento de lo diverso y el afecto hacia los otros. La relación que establecen los sujetos diariamente en la escuela telesecundaria de la región HUSANCHA puede desdoblarse entonces hacia una praxis que involucra la acción política contra-hegemónica.

La comprensión del ser y actuar colectivo en la región pasa por la reflexión sobre lo propio y extraño, sobre las fuerzas endógenas y exógenas en cuya intersección se definen intereses colectivos que atañen a la pertinencia del conocimiento y de los contenidos a enseñar: la condición humana, aprender a vivir juntos, el descubrimiento del otro y de su no negación (Delors, 1996; Maturana, 2001; Morin, 1999). Los sujetos que interactúan cotidianamente en las sedes incorporan aquellos elementos propios y ajenos a la región, provocando hibridaciones culturales mediante las cuales resignifican y reconstruyen sus elementos culturales (García Canclini, 2009).

El mundo educativo intercultural en la región HUSANCHA se constituye a partir de las relaciones que establecen sus sujetos y las experiencias de vida que comparten. Estas experiencias que comparten pueden acercarlos, distanciarlos o incluso complementarlos, lo cual remite a una reflexión pedagógica sobre cómo conviven docentes, estudiantes y padres de familia y cuáles son sus experiencias de vida, ¿qué es lo que constituye la naturaleza de la experiencia vivida en los sujetos?, ¿qué provoca ésta en la comunidad y la región?; la experiencia vivida según Dilthey (citado en van Manen, 2003) supone una experiencia inmediata y prerreflexiva, es decir, “un conocimiento reflejo o dado por uno

mismo que no es, en tanto que conocimiento, consciente de sí mismo” (p.55). Así también Schutz (1995) manifiesta que solamente captamos ciertos aspectos de la vida diaria, en el caso de la región intercultural solo aquello que resulta significativo para los estudiantes y la comunidad, además de lo que permite a los individuos dar sentido a sus vidas (Fullan, 2012).

Por lo anterior, la escuela debe ser vista como una instancia en la que confluyen distintas dimensiones: las características propias de la región intercultural HUSANCHA, la política educativa, el fundamento jurídico legal educativo, la modalidad educativa de telesecundaria y la relación docente-estudiante-comunidad, estas dimensiones configuran procesos culturales insertos en relaciones de poder susceptibles de ser transformadas para generar cambio, sentido y significado que se traduzca en cambio socialmente significativo (McLaren & Huerta, 2010).

Se refiere como cambio socialmente significativo a aquél que trasciende la subjetividad del individuo hacia lo colectivo y concreto en un proceso consciente apegado al contexto y sus necesidades, pertinente, que promueve la ética, valores humanos, democracia y participación social así como justicia social; respecto a esto último Santos (2009, 2010) sostiene que no existirá justicia social global sin justicia cognitiva global, ya que al discriminar grupos y sus diversas prácticas se descartan los conocimientos empleados por dichos grupos para la realización de la práctica lo que deviene en la reflexión acerca de la refundación de un nuevo Estado y un nuevo constitucionalismo, es decir, una modalidad muy distinta del constitucionalismo moderno caracterizado por espacio geopolítico homogéneo en el cual las diferencias étnicas, culturales, religiosas o regionales no cuentan o son suprimidas.

En las Escuelas Telesecundarias 483, 883 y 1232 de la región HUSANCHA los profesores fungen como mediadores culturales e inciden en el intercambio de significados que se realiza en las aulas y otros espacios escolares, así como en la reconfiguración de éstos teniendo como resultado nuevos aprendizajes y experiencias que se incorporan en la vida cotidiana; en dicha mediación entran en juego los significados, sentimientos y conductas de la comunidad.

Por lo anterior, la escuela tiene que ser considerada como un espacio para generar el cambio (Fullan, 2012) iniciando desde sus docentes quienes se encuentran ante la confrontación permanente de políticas educativas de alcance internacional y nacional, las cuales representan elementos de poder y las características del lugar en el que desempeñan su labor docente. Estas circunstancias nos llevan a pensar la posibilidad de que el docente asuma un posicionamiento político contrahegemónico (Gramsci, 2007), estando conscientes de su situación para hacer frente a las problemáticas complejas que se presentan en el contexto de la escuela.

Las experiencias significativas que parten de las vivencias de los sujetos regionales en las escuelas pueden constituir un colectivo a partir de los otros, al compartir espacios, tiempos, proyectos, necesidades y preocupaciones. Las escuelas telesecundarias se fundan como sedes, y las sedes como lugares, en tanto representan espacios de acción colectiva y sentido compartido (Fullan, 2012) que promueven un proceso de interacción apegado al contexto y de su relación a los procesos globales. La escuela debe tener como meta la creación del conocimiento socialmente significativo al promover acciones en las que todos sus sujetos involucrados puedan beneficiarse, interrogándose de forma permanente respecto a ¿cuál es el sentido social que se genera?

Bajo esta visión las personas se implican en los procesos educativos a partir de las relaciones sociales que establecen, siendo conscientes que el cambio solamente es posible con la colaboración de todos que trascienda hacia otros espacios. Los diferentes grupos presentes en la región intercultural deben reagruparse y formularse interrogantes respecto a cómo cada uno de ellos puede aportar al otro y éste, a su vez, a los otros incluyendo al primero, a partir de las relaciones e intercambios que se suscitan en el contexto regional (Giroux, 1997), de tal manera que se supere la visión tradicional fragmentaria e instrumentalista de la escuela creadora de sin sentidos, aislada del contexto y sus problemas. Se busca asumir un modo de práctica y acción política con sentido en el que todos los grupos mejoren sus condiciones. ¿Cómo lograr un planteamiento con sentido para los sujetos regionales a partir de la labor de la escuela?

El proyecto educativo hegemónico, considera al cambio como una dimensión instrumental, técnica, cognitiva y sistémica inmersa en una ideología capitalista neoliberal económica, que se aleja y/o excluye a los sujetos del contexto; por otra parte, la pedagogía crítica

(McLaren & Huerta, 2010) demanda un tipo de cambio que permite la correspondencia inter-sujetos, en relación con el otro y el reconocimiento mutuo. Lo que se refleja en la construcción de nuevos mundos en colaboración, su formación y re-construcción. ¿Es posible desde estos nuevos mundos impulsar un proceso de negociación que considere la disponibilidad del individuo y del contexto?

Ambas posturas divergen, la visión hegemónica casi nunca se interroga o reflexiona respecto al significado o los significados del cambio (Fullan, 2012; McLaren & Huerta, 2010) que las personas o grupos sociales tienen. En este caso cuando los docentes en contexto asumen una posición no crítica se limitan a aplicar las técnicas que le son dadas, pero cuando los docentes en su contexto escolar asumen una posición crítica promueven el sentido compartido (Fullan, 2002, 2012) el cual tiene una dimensión moral, ética e intelectual en la que los sujetos que integran un colectivo se constituyen a partir de los otros. La función de la escuela exige el cambio (Fullan, 2002, 2012; Hargreaves, 2006) con sentido colectivo. Pues de otra manera, reproduce el sin sentido, la fragmentación y dispersión de los significados por una parte del docente, por otra de los estudiantes y por otra más de la comunidad, en los sin sentidos los sujetos regionales se conflictúan e interrogan reiteradamente cada uno desde su posición y papel ¿para qué les enseño esto si ni van a aprender?, ¿para qué voy a la escuela si ni me va a servir?, ¿a la escuela?, ¿para ser alguien en la vida?, de esta manera se ejemplifica algunas posibilidades del sentido divergente.

El sentido compartido (Fullan, 2012) entre docentes, estudiantes y comunidad, debe construirse paulatinamente en los espacios de sentido (Fullan 2002, 2012), la escuela telesecundaria al lograr integrar las sinergias que en ella convergen puede convertirse en un espacio de sentido potente e incisivo para iniciar el cambio escolar hacia la consolidación de comunidades de aprendizaje para lo cual es necesaria la reculturización y reestructuración (Fullan, 2002, 2012) de las culturas presentes en ella, de manera tal que el cambio signifique algo en la vida de los sujetos y no se aísle de ella.

4.4.3. Espacio(s) vivido(s)

Los espacios habitados por los sujetos regionales conforman trayectos, historias de vida, senderos de tránsito y horizontes. ¿Cómo se deconstruyen y reconstruyen éstos en la

escuela?, ¿de qué manera la escuela constituye un espacio para afrontar la resiliencia?, ¿para ayudar a construir, resignificar o deconstruir la historia de vida del sujeto, su participación, ciudadanía y autonomía? La escuela debe procurar la generación de ambientes que optimicen los recursos hacia prácticas vivenciales, experienciales y formalizadoras de aprendizaje. ¿Qué es lo que da vida a cada una de las escuelas en sus diferentes ámbitos y contextos? Consideramos que a través de las relaciones interpersonales los sujetos crean y configuran espacios de vida y sentido en su actuar dinámico, crítico centrándose en las características de sus sujetos. El cambio educativo, las posibilidades de innovación así como de posicionamiento críticos en torno a la escuela solamente es posible a través del tipo de relaciones que los sujetos establecen.

Para los estudiantes de la región la escuela telesecundaria puede ser un espacio de tránsito forzado. Pero para la escuela tradicional desde la organización y desde las prácticas pedagógicas que los docentes instauran en el aula, en la escuela y los diferentes espacios seguramente representa “un espacio vivido” que solamente ellos reconocen, aprueban, imponen y además viven de manera satisfactoria al actuar conforme principios y dogmas que dotan de sentido a su concepción de escuela y en donde la creación de lugares para los otros no tiene cabida. Estos espacios creados desde el profesorado y del sistema educativo nacional de alguna manera pueden representar para ellos lugares, al asumir una concepción de escuela y educación que prohíbe, limita, mecaniza, norma, estandariza, burocratiza (los trámites y documentación oficial son más importantes que lo esencialmente pedagógico), en donde se establecen saberes y aprendizajes hegemónicos; en estos espacios no existen identidades colectivas hacia el cambio educativo sino identidades aisladas, fragmentadas, solitarias.

La escuela como espacio anónimo, no participativo, es una dimensión en donde todos acuden pero nadie protagoniza o los únicos actores son los docentes y la administración educativa, donde no se comprende, donde los nombres no importan (los sujetos) y el anonimato y el olvido persisten. Los no lugares comparten el anonimato, olvidan e invisibilizan la realidad cotidiana, evaden el mundo, mandan al desdén lo vivido, pero priorizan lo que no representa significado, ni sentido alguno. Los no lugares también representan espacios para el capital económico y las tendencias neoliberales, para sus perversos intereses, para arraigarse, reproducirse, instituirse, legitimarse en la normalidad y en el deber ser, en lo incuestionable y en lo acrítico; la escuela al implantar un currículo

acrítico y desligado de la realidad representa un lugar fértil para el capital y sus perversas manifestaciones. Por el contrario, los lugares, instan e incitan a la creación colectiva de metarrelatos o metanarrativas que puedan ser contadas o referidas con sentido colectivo, benéfico, útil, científico, sensitivo-sensorial, artístico, progresista, democrático, histórico, cultural, político... humano. ¿Cómo podemos co-habitar la escuela?

4.4.4. Experiencias escolares significativas: aprendizajes para la vida

Las experiencias que se originan en las telesecundarias influyen en la mirada de los sujetos regionales respecto a su realidad y al valor que le otorgan a las mismas, ¿qué es lo que ven?, ¿cómo lo perciben?, ¿cómo se sienten? y ¿qué hacen? Las telesecundarias de la región configuran diversas experiencias, algunas son agradables, otras desagradables, algunas expresan sentido y otras sin sentidos evadiendo la experiencia del disfrute. ¿Cómo los sujetos consiguen unir todas sus experiencias en un conjunto con sentido?, ¿cómo podemos crear sentido y significado desde la escuela en general y en particular en la escuela telesecundaria?, ¿cuáles son las raíces del descontento en la escuela? El cómo nos sentimos, el cómo percibimos, el cómo nos relacionamos y el cómo actuamos en la vida dependen en último término y en relación de cómo la mente filtra e interpreta las experiencias cotidianas que suceden en el espacio vivido.

Las escuelas pueden representar un espacio fértil para promover las experiencias de *flujo*, aquellas en las cuales los sujetos se encuentran en un estado de involucramiento e implicación profundo en la actividad que realizan, es decir, en la experiencia misma, que nada parece importarles más que la actividad (Csikszentmihalyi, 2013). La experiencia por sí misma es tan placentera que las personas la realizan incluso aunque exija grandes retos, perdiendo hasta sus nociones espaciales y temporales, pero están centradas totalmente en la experiencia más etérea de su ser. El concepto de *flujo* propuesto por Csikszentmihalyi le ha permitido plantear su teoría de la *experiencia óptima*, la cual se relaciona con lo que en esta investigación denominamos como experiencia escolar significativa en tanto que posibilita reflexionar y pensar críticamente acerca de la propia experiencia y la de los otros, así como del esfuerzo y la creatividad que en ella se emplea. En una *experiencia óptima* o *experiencia de flujo* las personas están tan implicadas en lo que están haciendo que la actividad llega a ser algo espontáneo, casi automático y representa un eje de experimentación de emociones y sensaciones, gozo, alegría, dolor, interés, aburrimiento,

asombro, motivación, desmotivación... a la vez que la experiencia se transforma en mapas y sistemas en la mente de los sujetos y se desarrollan habilidades motrices, espaciales, sensoriales, cognitivas, artísticas, entre muchas otras. El aprendizaje llega a ser muy potente ya que el estado óptimo de la experiencia se alcanza cuando hay orden en la conciencia del sujeto respecto a la experiencia que vive y de la utilidad de lo vivenciado.

El gran reto en las escuelas ancladas en la práctica tradicional es transformar la *experiencia ordinaria* (Csikszentmihalyi, 2013), con base en prácticas conductistas de premios y castigos haciendo a sus estudiantes responder de manera predecible, controlada y predeterminada, en *experiencias de flujo*. Sin duda una actividad desafiante que requiere la participación y colaboración colectiva. ¿Cómo lograr experiencias óptimas de aprendizaje en las escuelas? Comúnmente el disfrute en las personas ocurre a partir del juego, de los deportes, del arte... de actividades que son distintas a las efectuadas en la vida cotidiana escolar tradicional y en donde acontecen un sin número de sensaciones y cosas que demandan la presencia de habilidades de orden superior en los sujetos, por lo tanto, la experiencia óptima requiere de vigoroso esfuerzo y disciplina. Esto vislumbra que las experiencias óptimas de aprendizaje en las escuelas requieren reflexionar crítica y profundamente el currículo escolar, los planes y programas de estudio, los libros de textos, la organización escolar, el tiempo, los espacios, la disposición espacial al interior de las aulas, las maneras en que se relaciona el colectivo docente, solo por mencionar algunos elementos.

Casi todas las actividades y experiencias de *flujo* no dependen del tiempo institucional sujeto a periodos burocráticos, institucionales o evaluativos. Las experiencias óptimas tienen su propio ritmo, sus propias sucesiones de acontecimientos, de avances, de detenimientos, de pausas y suspensos que señalan y distinguen el paso transitorio de un estado a otro, de un sistema mental a otro, de un aprendizaje a otro que debe tener un fin en sí mismo, un sentido, un significado y debe vivirse intensa y profundamente. Cada sujeto tiene intervalos de tiempo diferentes respecto a la experiencia óptima que en co-construcción con la escuela realiza.

Son múltiples los caminos que el profesorado tiene para detonar experiencias óptimas de aprendizaje con base en las características de sus estudiantes y del entorno en el que la escuela se sitúa a través del diseño de ambientes y contextos que detonan el alcance de

dichas experiencias. Csikszentmihalyi (2013) señala que toda actividad de flujo ofrece una sensación de descubrimiento, un sentimiento creativo que transporta a las personas a una nueva realidad, pero sobre todo nuevas posibilidades mediante la claridad de la experiencia, su disciplina, su elección, el compromiso que con ella se establezca y el desafío. ¿Qué ha hecho la escuela para alcanzar lo anterior? Es común que los estudiantes se vean y se sientan obligados por el sistema social-político, presente en la escuela y la sociedad, a actuar de manera contraria a sus principios y metas, a sus deseos y saberes; éstas y otras innumerables condiciones determinan lo que los estudiantes ven, cómo se sienten y lo que hacen.

Las experiencias óptimas no son momentos pasivos, bancarios o laxos; son eventos que evocan y exigen a la vez la construcción de sistemas mentales en los cuales se presentan vaivenes de conceptos y experiencias vividas que se organizan en cada persona para dar solución a su problemática o situación, en las cuáles el sujeto llega a su límite en un esfuerzo voluntario para que suceda lo deseado. Es necesario mejorar la calidad de la(s) experiencia(s) en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es necesario reconocer lo humano, lo cultural y lo posible así como reflexionar profundamente respecto a qué significan realmente las experiencias que el profesorado promueve en las escuelas. ¿Qué es lo que hace agradable una experiencia, provoca el placer, el disfrute y el aprendizaje en los sujetos regionales?

CAPÍTULO V

HISTORIAS DEL PROFESORADO. SUBJETIVIDAD(ES) E IDENTIDAD(ES)

¿Cómo ven los profesores la labor que desempeñan y su vida?, ¿cuál es la importancia de lo biográfico y personal en lo escolar?, ¿cómo influye lo anterior para su concepción de escuela? En este capítulo exponemos trayectos de las historias de vida de los profesores de la región, a partir de los cuales configuran su subjetividad e identidad y otorgan significados a lo que pasa en las escuelas, así como a la manera en la que se relacionan entre ellos, con sus estudiantes y la comunidad.

El profesorado representa un eje articulador muy importante para detonar situaciones, contextos y ambientes de aprendizaje que permitan revolucionar la práctica educativa. Esta mirada desborda la función técnica y prescriptiva que la política educativa, emanada desde las instituciones estructurales presentes en planes y programas de estudio así como el currículo escolar, y sus órganos burocráticos y administrativos conceden al papel del profesor. El profesorado no puede, ni debe ser reducido a un mero aplicador técnico del currículo escolar, aséptico de su situación y condición socio-histórica ya que representa una fuente potencial e inimaginable de habilidades, capacidades, actitudes y aptitudes. En las reformas educativas actuales la opinión y la voz de los docentes para los nuevos planteamientos educativos desde la estructura ha estado ausente, no ha sido escuchada, no obstante las innumerables muestras de descontento y manifestaciones que han realizado en busca de ser atendidos y escuchados. Si la política educativa no considera las voces plurales del profesorado cualquier reforma, por más innovadora que sea, mostrará resultados contrarios a los esperados.

El conocimiento personal del profesorado a través de sus historias de vida permite comprender sus elementos biográficos-emocionales/sentimientos que se despliegan en las escuelas y que exponen sus resistencias, sus deseos, sus evocaciones y sus esperanzas presentes en su labor cotidiana construidas y en su devenir, manifiestas en sus percepciones y representaciones sociales y políticas en su contexto de acción. En sí hacen posible entender muchas de las problemáticas del sistema educativo mexicano.

5.1. TRAYECTORIAS DE VIDA DEL PROFESORADO

¿Quiénes son los profesores de la región HUSANCHA?, ¿cómo se relaciona la historia de vida de los profesores con su postura política-ideológica?, ¿con su forma y manera de ser y estar con los otros?, ¿de relacionarse? Las percepciones acerca del currículo escolar y la manera en que el profesorado concibe la escuela se relaciona con su trayectoria de vida. Toda práctica educativa está impregnada de deseos, significados, motivaciones, dificultades afrontadas e intereses que los docentes evocan y manifiestan en sus expresiones y en su actuar en el aula. Los profesores no son sujetos programados ni asépticos de su devenir, el elemento biográfico-emocional juega un papel sustancial que subyace al interior de cada uno de ellos e influye, en parte, en su concepción de ser docente y por ende de escuela, de su habilidad para el cambio educativo, de su sentido crítico y de su sensibilidad ante las condiciones del contexto en las que la escuela se sitúa. Se presenta una relación íntima entre la vida personal y profesional. Siguiendo a Leite (2012) estos factores constituyen el sentido de la profesión.

Las particularidades vividas por cada uno de los profesores y trasladadas al *conocimiento práctico* (Elliott, 1996) en la toma de decisiones en el contexto, configuran procesos distintivos respecto a sus estilos de enseñanza con sus estudiantes y la manera en que se relacionan con los mismos, con los padres de familia y la comunidad. Estas características las podemos ligar a lo que Dolk (citado en Khortagen, 2010) llama comportamiento inmediato en la práctica docente, al representar los puntos de anclaje significativo de su actividad profesional con los cuales los docentes cuentan y asocian el papel de la escuela mediados por actos irracionales.

Esta es una de las razones por las que la práctica educativa no se puede entender como un proceso vertical, único, como lo plantea la política educativa reflejada en las reformas y los

planes y programas de estudio, sino como un proceso en construcción en el cual los docentes infiltran sus huellas: sociales, culturales, históricas... estableciéndose una relación entre los elementos biográficos del profesorado y la variación de la práctica de enseñanza-aprendizaje de un docente a otro, de su ideología y de su postura epistemológica, axiológica y política en la escuela así como en la toma de decisiones *in situ*, proceso que además demanda una profunda reflexión. Esta triada juega un papel esencial para las posibilidades de cambio educativo. Su importancia radica tanto en su apropiación-reflexión-acción, al incitar un compromiso ético, moral y social, desde lo individual hacia lo colectivo y viceversa, como en asumir un posicionamiento que propicie desistir de ella, acentuando las condiciones de rezago que se viven en la región de estudio.

5.1.1. Contextos formativos: vicisitudes, tensiones y rupturas entre lo rural-urbano

Entendemos por contexto formativo al entorno socio-cultural en el cual el sujeto se construye/deconstruye en los diferentes espacios que recorre, de manera diacrónica y sincrónica en sus historias y trayectorias de vida, los cuales le dotan de sentido y significado a sus acciones, a partir de sus experiencias, conformando posibilidades creativas socio-políticas para auto-transformarse y a la vez influir en la transformación de los otros en un proceso recíproco. La capacidad de agencia (Sen, 2007) producto de los contextos formativos es un elemento sustancial que posibilita desarrollar la resiliencia individual o colectiva. Las historias y trayectorias de vida de los sujetos no pueden quedar fuera de la educación, de su concepción de escuela, ya que es un eje transversal que cruza tanto a lo profesional como a sus decisiones diarias a partir de la re-significación de lo vivido.

Los contextos formativos que refieren los profesores, para el caso de Chiapas, pueden diferenciarse de acuerdo con las condiciones socio-económicas y culturales que los caracterizan como rural, periurbano y urbano.

El primero se caracteriza por contar con una población pequeña menor a 2,500 habitantes, en este contexto se realizan principalmente actividades económicas de tipo primario como agricultura, ganadería y pesca, en algunos casos pequeña producción de artesanías y comercio local; algunas localidades cuentan con servicios específicos como energía eléctrica, agua potable y drenaje, mientras que otras tienen algunos de ellos o carecen de

todos éstos, generalmente las más marginadas, en algunas de estas localidades se llega por camino de asfalto, pero la mayoría por terracería o camino de brecha. Las casas de los habitantes generalmente se construyen con materiales locales principalmente madera, lámina y teja, sin embargo también se encuentran algunas construcciones con bloques de cemento.



Fotografía 39. Contexto rural en Chiapas. Ranchería Ejido Pedernal, municipio de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.
Fuente: archivo propio

Los contextos periurbanos son poblaciones, que de acuerdo con Pérez Robles (2011), se ubican en un cinturón territorial entre el espacio rural y el espacio urbano; este contexto recibe los influjos de ambos territorios, por lo cual no son contextos delimitados o acotados estrictamente en lo social, cultural y económico, principalmente, sino que como distintivo comparten rasgos de ambos, pero predominando lo rural, combinándose actividades económicas del espacio rural de tipo primario y estilos de vida del campo, por ejemplo, con actividades y estilos de vida de la ciudad. El paisaje se conforma por bosques, campos y extensas áreas desocupadas, pero también manifestaciones de la urbanidad.



Fotografía 40. Contexto periurbano en Chiapas. Suchiapa, Chiapas.
Fuente: Google Street View (2014a).

Los contextos urbanos tienen una población mayor a 2,500 habitantes, y en ellos sus habitantes se dedican generalmente a actividades económicas de tipo secundario y terciario, cuentan normalmente con todos los servicios como energía eléctrica, agua potable, drenaje y alcantarillado, servicios de comunicación telefónicos, internet, centros comerciales, centros culturales, centros bancarios, centros político-administrativos, medios de comunicación diversos, entre otros.



Fotografía 41. Contexto urbano, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
Fuente: Google Street View (2014b).

No obstante lo anterior, los contextos referidos reciben influjos, no son regiones estrictamente delimitadas, aisladas. Los docentes transitan frecuentemente estos contextos, pasando de uno a otro, por diversas razones, dentro de ellas las laborales, sin embargo desarrollan más su vida cotidiana en dos ámbitos, el contexto actual donde residen, en varios de los casos el de origen, y en el contexto rural-indígena, en donde se sitúan las escuelas telesecundarias y en los cuales se desempeñan.

5.1.2. Contextos rurales de procedencia

Tres de los profesores colaboradores proceden de contextos rurales, en los que vivieron toda su infancia y juventud, pero que dejaron intermitentemente al momento de iniciar su carrera profesional, orientada a la formación docente, como lo es el caso de quienes estudiaron en la Escuela Normal Superior de Chiapas, institución educativa que forma a los maestros para laborar en el nivel de secundaria; u otra carrera ajena a la educación y pedagogía pero que por hechos fortuitos los llevó a ingresar a las filas magisteriales.

Estos profesores en sus relatos destacan sus orígenes precarios en los que se desarrollaron, en familias numerosas de ocho a once hermanos, las dificultades que atravesaron para *salir adelante*, como ellos lo expresan, las características de su entorno y las actividades de su vida cotidiana en su contexto. Los docentes manifiestan trayectos de su vida que representan unidades de significado. Estas experiencias representaron puntos de inflexión para confrontarlos con los medios y recursos disponibles en su contexto. El profesorado se identifica plenamente con su origen de procedencia y argumenta *sentirse bien y estar satisfecho* al franquear y superar las condiciones y situaciones adversas que atravesaron, a lo que llamamos habilidades para la resiliencia:

mi caso muy particular vengo pues también de una... de una familia humilde verdad, no, no de una familia ostentosa, no somos de una familia este... con solvencia económica suficiente.

Profesor Jorge Luis

yo anteriormente crecí en un rancho, allá en Suchiapa [municipio de Chiapas, México], y, este... pues mi padre era campesino, igual que mi madre, estuvimos allí viviendo y me enseñaron el trabajo del campo.

Profesor Gerardín

Los profesores se desarrollaron en un ambiente íntimo con la naturaleza. Sus actividades cotidianas las clasificamos en dos tipos, recreativas y de apoyo al sustento del hogar, las primeras consisten en el disfrute del juego y la diversión en su espacio territorial mediante la capacidad creativa, empleando los medios a su alcance, de forma individual, en grupos de hermanos o de amigos; sin embargo, de manera tácita estas actividades implican, el apoyo al hogar en alguna de sus necesidades, por ejemplo, la alimentación; también en algunas ocasiones estas actividades se realizaban de forma paralela a las propiamente de apoyo al hogar. Las actividades de apoyo al sustento al hogar se refieren a la colaboración en el grupo familiar para el mantenimiento y permanencia de sus miembros en sus dimensiones de salud, alimento, economía y trabajo, principalmente; en ésta destaca el cuidado de aves de corral y de algunos animales como vacas, cerdos, caballos y ovejas, en ocasiones la pesca, la siembra y cultivo de maíz así como de otras plantas comestibles, acarreo de agua y leña:

agarraba mis anzuelos, mi resortera [tirachinas en España, en México también tirador], había una laguna grandísima, como de un kilómetro de diámetro y me

metía a la laguna, me ponía mi *short* [pantalón corto, pantaloncillo], y sacaba los grandes pescados, las mojarras grandes, y también la resortera usaba, ¡zas! para arriba y al morral [se refiere a la casa de palomas que estaban paradas en las copas de los árboles con fines de alimentación], tiraba yo los anzuelos con lombrices y llevaba yo las grandes sartas de pescados a la casa, era yo chamaco [joven].

Profesor Jacob

allí crecimos, allí fue la niñez, correr entre el ganado y lo borregos, los chivos, porque también yo era pastor de chivos, allí andábamos en el campo. Así fue nuestra niñez, nos enseñaron muy temprano a tirar sal [para alimentar a los animales], a ir a abonar la milpa [terreno para el cultivo de maíz], a limpiarla, más que nada.

Profesor Gerardín

Las actividades cotidianas desde el contexto socio-cultural de los profesores evidencian una carga importante de valores humanos presente en los procesos de sociabilización en su grupo familiar. Éstos se fortalecen en la estrecha relación en la interacción entre sus miembros, destacando la cooperación, solidaridad, afecto, amor, el compartir y la preocupación por los otros. Los profesores recuerdan de forma significativa las enseñanzas y aprendizajes que sus padres les inculcaron, por ejemplo, el valor a la vida,

mis padres me enseñaron a cooperar en la casa, con lo que era la leña, irla a cortar y traerla, con *mecapal* [faja con dos cuerdas en los extremos que sirve para llevar carga en la espalda, la cinta se coloca en la frente y las cuerdas con la carga en la espalda].

En una ocasión algo que me dejó mi padre, fue que un vecino no le hacían caso y se estaba muriendo el pobre. Y yo era chamaco del campo, metiche [entrometido] y los escuché. El vecino, le dijo a mi papá –¡Don Raúl mi hermano no me quieren llevar a curar, me voy a morir, no quiero morir!, ¡Don Raúl!- decía pues, se regresa corriendo de nuevo a la casa mi papá y le dice a mi mamá -¡chata!-, porque así le decía, -¡chata!, ¿cuánto tienes ahorrado?,

-¿Por qué?, tengo mil pesos- en aquél tiempo era un millón de pesos.

Se los pidió a mi mamá para que se recuperara, y se recuperó. A veces cuando me encuentro al muchacho me dice -tío Raúl [de cariño por el lazo de amistad tan estrecho] valía la pena que viviera porque era muy bueno [Se refiere al padre del profesor, quien para entonces había fallecido]- me dice, y le digo -¿por qué Tavo [de cariño Gustavo]?-

Me dice, -¿te acuerdas cuando me llevó a curar tu papá? me regaló mis gallinas y no solamente eso, me estuvo manteniendo durante una semana, me llevaba mis huevos, me estuvo manteniendo tu papá y fíjate que él se murió antes que yo -mi papá se murió de un paro cardíaco, le digo, Dios sabrá por qué-. Pero esa enseñanza me dejó también, el valor de compartir, él siempre decía -si tu compartes vas a ganar mucho, si tu das un peso te van a devolver dos, comparte lo que tienes- eso mismo me hace de que yo apoye. Tuvimos un padre aunque campesino, pero responsable, que nos obligaba que nos preparáramos.

Profesor Gerardín

El respeto, compromiso y la responsabilidad son otros de los valores que expresan los profesores y que han tratado de llevar a la práctica en todos los ámbitos de su vida, estos valores han figurado unidades de significado axiológico para mediar sus acciones en su vida en general, y de manera particular en su práctica profesional en la escuela. En estos contextos rurales el afecto y lazos estrechos se han generado no solamente con los padres y hermanos, también con otros familiares directos o cercanos que simbolizan conocimiento, poder e influyen en algunas decisiones familiares,

mi abuelita me decía sé respetuosa, respeta a tus mayores, sé cumplida, sé organizada, haz tus cuentas, las cuatro cosas, porque me decía, -pues para qué vas hacer un negocio si no te va a funcionar primero haz tus cuentas, saca tu libreta, si te funciona bueno hazlo pero si no, no-, se puede decir era muy radical. Mis papás nos querían a todos mis hermanitos mucho.

Profesora Beki

En estas experiencias subyace la necesidad de socialización y de ayuda al prójimo así como recíprocamente ser ayudado, asociado a considerar a la preparación académica, en la escuela, como un elemento importante en la vida de ellos para mejorar las condiciones y situaciones en las que viven:

él [su padre] nos impulsaba, claro que nos llevaba a trabajar en las tardes, pero ya en la noche, ahora sí que nos poníamos a leer y hacer la tarea. Eso fue mi niñez y mi juventud, pues todavía a seguir *chambiando* [expresión coloquial en México, trabajo, empleo, generalmente remunerado], hasta que... hasta que terminé la carrera.

Profesor Gerardín

Los sucesos trágicos y/o complicados en la vida de los profesores representan puntos de inflexión que desestabilizaron las condiciones en las que vivían, desde su *background* vivencial-experiencial afrontaron estos eventos, los cuales fortalecieron sus procesos reflexivos y críticos así como el desarrollo de su capacidad de agencia para responder a los mismos. El crecer en ambientes rurales con condiciones precarias dificultaban aún más el desarrollo integral de los profesores y su familia, algunas veces, los fenómenos naturales acentuaron las carencias. Estas experiencias iban desarrollando el instinto de sobrevivencia y a la par acrecentaban la imperiosa necesidad de prosperar en todos los ámbitos:

una vez perdimos toda la cosecha, vi a mi papá llorando, le dije -¿por qué lloras?- , -¡qué te voy a dar de comer!- me contestó. Ese año comimos pura carne, porque estuvimos matando palomas, en aquel tiempo había demasiadas iguanas [reptil

comestible parecido a un lagarto pequeño] por allá. Llegábamos a agarrar pescaditos para salirlo a vender en el río, eso no me olvido, cuando les digo a mis hermanos, -¿te acuerdas hermano?, cuando ponías tu platito de pescaditos y te ibas a vender-, -si *broder* [hermano]-, estaba dura la situación, pero era feliz. A través de esa escasez salimos adelante, no nos quejamos, salimos adelante.

Profesor Gerardín

La vida familiar estrecha y cercana en estos contextos, caracterizada por las relaciones cara a cara y el contacto físico, crearon vínculos de identificación y colaboración entre sus miembros al coadyuvar para vencer las adversidades; por esta razón la pérdida de alguno de los integrantes de la familia, fue un episodio que impactó severamente la vida de los profesores:

salimos del rancho porque murió mi abuelo, era el pilar de la casa, y teníamos que salir adelante, a estudiar, y como fuimos once hermanos, fue algo muy difícil. La muerte de mi abuelo también fue una situación muy dura, muy, muy difícil, la muerte del abuelo, la muerte de otros tíos que tuvimos, ya que con ellos teníamos la convivencia directa pues, convivencia directa como que si fuera un papá para nosotros, fueron momentos muy difíciles que tuvimos.

Profesor Jacob

mi papá falleció joven, yo quedé de 17 años, entonces tenía que dividir mi trabajo, pues somos diez hermanos, yo soy el mayor, entonces tenía que mantener a mis hermanitos, tenía yo que trabajar en el campo, tenía yo que trabajar en INEA [Instituto Nacional para la Educación de los Adultos] como capacitador, y después irme a la Normal Superior [Escuela Normal en el Estado de Chiapas para la formación de profesores del nivel educativo de secundaria].

Profesor Gerardín

En algunos casos los profesores asumieron el rol de sostén directo de la familia, al dejar de existir quien ocupaba esa figura, este evento fue estremecedor, ya que súbitamente, los profesores adquirieron nuevas responsabilidades y compromisos con el firme objetivo de mantener la integridad familiar pero también de brindar las condiciones básicas que permitieran satisfacer o al menos paliar éstas. Otro suceso que representó una ruptura en los roles, prácticas, hábitos y forma, hasta ese entonces, de ver el mundo, de comprenderse y comprender a los otros, es la experiencia de la maternidad a temprana edad, aun siendo estudiante de bachillerato y sin ingreso económico propio que posibilitara el mantenimiento y cuidado del futuro ser y de la madre, esta experiencia ocasionó un giro radical en la vida de la profesora seguido de conflictos socio-culturales de las que fue

objeto al ser vista, en un inicio, como ella señala, como la *mancha de la familia*, enfrentarse a un posible aborto y al rechazo inicial familiar de algunos de sus miembros:

cuando estaba en la preparatoria tuve la buena suerte, digo ahora, de tener a mi hija porque fui madre soltera, mi vida cambió radicalmente, porque mis papás si me ayudaban, pero ¡ser mamá a los 17 años fue difícil! mi niña, ya ahorita es abogado mi hija, fue muy difícil, yo siempre escribo en mis cuadernos, fue muy difícil porque me levantaba y decía yo -¿qué hice?- o sea que hice en el sentido de que ya tenía la criatura en mis brazos, pues no, y este el papá de mi hijita cuando lo supo pues no, en vez de ayudarme me decía,-¡sácatelo!, ¡sácatelo!-, que yo abortara pues, y decía yo por qué me está pasando esto, según decía yo que era mi novio, pero si fue muy doloroso en el sentido de que me dejaron, eso también se los digo a mis chamacos [a sus jóvenes estudiantes].

Profesora Beki

La aceptación inicial de su embarazo por parte de la familia y algunos miembros de la comunidad fue complicada. El contexto de origen de la profesora, enmarcado en prácticas socio-culturales en las cuales el “*casarse bien*” (y todo lo que ésto conlleva en su entorno, prácticas, ritos, etc.), representa un importante valor social y quizá fue la barrera más dura de superar. Paulatinamente se presentó el cobijo de sus padres hacia la profesora, quienes la alentaron a continuar sus estudios y a luchar ahora por dos seres, su futura hija y ella misma:

cuando yo veía a mi bebecita me daba como ternura, me daba mucha tristeza, pues porque no tenía su papá mi hija, pero mi papá me fue ayudando y me dijo -no hijita no eres la primera ni la última- y eso se me quedó grabado en la mente, aquí, aquí, lo tengo [señala la sien derecha de su cabeza dándose ligeros golpecitos]. Cuando el papá de mi hija me dijo que iba yo abortar, hasta pensé irme bien lejos, pero no sé con qué dinero, yo quería tener a mi hija, pero... pero si me pasó por mi cabeza, me voy a ir, me voy a ir, lo pensaba, porque como estaba yo chiquita pues pensaba yo irme lejos no sé a dónde, pero lo pensaba, pero ya cuando nació mi hija, mi mamá no me enseñó a cómo cambiarle los pañales mi hijita, o cuando estaba enferma como tratarla o cómo bañarla o cómo... ¡nada, de nada! Fue mi primera experiencia y la viví bien y a raíz de eso he sido muy buena madre, no porque me quiero jactar de ello, pero me gusta ser mamá, si me ayudó bastante.

Profesora Beki

Estas circunstancias del profesorado ocasionaron cambios abruptos en su vida que los llevaron a emplearse, en algunos casos, en trabajos u oficios prácticos que les remunerara económicamente, pero además tuvieran cierto conocimiento previo así como los medios y recursos tanto materiales como económicos para emprenderlos. Uno de los profesores, como se mencionó anteriormente se dedicó a enseñar a leer a adultos, mientras que otro

inició por algunos años un proyecto de cría y venta de aves de corral antes de dedicarse al magisterio.

A la fecha uno de los profesores reside muy cerca de donde vivió su infancia y juventud en Suchiapa, Chiapas, otro de los profesores radica actualmente en Chiapa de Corzo, Chiapas, en un contexto periurbano, este docente argumenta que él ha buscado un lugar tranquilo para vivir, *alejado un poco del ruido, el cuerpo lo busca, porque allá por el centro ¡ay Dios, puro movimiento es!* Mientras que la profesora se estableció en un contexto urbano, en San Cristóbal de Las Casas por los servicios que brinda la ciudad y la necesidad de que sus hijos estudien.

5.1.3. Contextos periurbanos de procedencia

Tres de los profesores participantes en la indagación provienen de contextos periurbanos. Estos docentes atravesaron experiencias complicadas que los motivaron, como ellos manifiestan, para esforzarse y lograr una mejor calidad de vida. Uno de los profesores llegó con apenas tres años de edad a vivir en este contexto, en una zona marginada de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, debido a la migración de sus padres, procedentes del contexto rural buscando empleo. Dos profesores más estudiaron en la Escuela Normal Superior de Chiapas (ENSCH), mientras que otro de ellos ingresó al servicio magisterial de forma azarosa. Dos de los docentes crecieron en el contexto periurbano hasta su infancia y juventud, después migraron por motivos de estudio al contexto urbano, Tuxtla Gutiérrez, para iniciar sus estudios en la escuela normal, sin embargo, periódicamente en algunos fines de semana y durante las vacaciones acudían a su contexto de la niñez.

Los profesores exponen que tuvieron una infancia y juventud desfavorable, en la que se valieron por sí mismos para afrontar las vicisitudes que se les presentaban. En varios de los casos esto asociado a la falta de interés que sus padres mostraban hacia ellos, debido a las preocupaciones familiares de subsistencia que imperaban sobre lo educativo; no obstante, los profesores forjaron carácter a través de tropiezos y logros de los que se desprendió una riqueza experiencial significativa. Uno de los docentes cuenta que no asistió a la educación preescolar y al ingresar a la escuela primaria no tuvo el apoyo de sus padres en lo académico, tampoco el acompañamiento en su formación en la escuela debido a que son analfabetas,

no estuve en el kínder [Jardín de Niños, educación preescolar, de los 3 a los 6 años, en México], no conviví con más niños, no manipulé, este... no supe las cosas que pasan en la escuela de preescolar, no realmente no, yo salí del interés social, inicié lo educativo a los 6 años, este... empecé a llegar como todo niño, con la desventaja de que mis papás, eran analfabetas, en la casa mi mamá no sabe leer ni escribir, mi papá medio escribe, medio lee, entonces no había apoyo, sin apoyo en este caso de que me pudieran apoyar a hacer mí... no sé mi plana [repetición mecánica en la escuela de letras, palabras u oraciones una debajo de otra], lo que la maestra dejaba, yo solo hacía lo que podía...

Profesor Juan Daniel

Dos docentes para lograr sus estudios tuvieron que trabajar desde muy pequeños, esta actividad la hacían de forma alternada combinando escuela y trabajo. Los profesores argumentaron que otorgaban mayor importancia e interés al trabajo, ya que de él comían, sin embargo sobresalieron en la escuela en tareas relacionadas con las matemáticas y en la realización de manualidades, pues eran cuestiones a los que estaban familiarizados todos los días. Estos profesores casi no recibían la orientación y apoyo de sus padres para realizar las actividades a la cuales se dedicaban,

muy niño, ocho años y ya nosotros [se refiere a él y a sus hermanos] vendíamos, salíamos a vender, pozol [bebida regional en Chiapas a base de maíz o cacao], tamal [alimento regional en Chiapas] o pan eso era el trabajo y estudiar, trabajo y estudiar, entonces había veces que mi papá ya no se metía en nada, ya este no preguntaba, sino que mi mamá decía vas a ir a trabajar, vas a ir a bolear [lustrar, asear el calzado] zapatos que también lo hice, a vender paletas de hielo.

Profesor Juan Daniel

Al no contar con la orientación y el apoyo moral y económico los profesores pasaron por varias experiencias de las que aprendieron y los hicieron formarse un criterio de vida. Actualmente ellos reflexionan sobre la importancia de la educación y del apoyo de los padres de familia hacia sus hijos, “ahora yo trato de apoyar y guiar a mi hijo en todo lo que puedo, pero sin caer en la sobreprotección, ya que yo no tuve nada de eso y no me gustaría que eso sufrieran también” (profesor Jorge Luis). Uno de los profesores da cuenta de lo difícil que fue su infancia,

era yo vendedor de paletas [para este caso el profesor se refiere para el contexto español a polos o helados]... una vez, cuando era niño, jalando mi carrito para vender paletas se me echaron a perder las paletas, se derritieron. El carro de paletas era grande y se me echaron a perder las paletas, ese era uno de mis problemas, y que mis papás pues no tuvieron ese cuidado o esa responsabilidad para decir vamos hablarle a la señora, dueña de las paletas,

para que no te vaya a decir nada no, al contrario hay vez como lo resuelves y de ahí empecé a resolver mis problemas. Y de ahí pues, me he hecho sólo, ahora si este... al margen de mis papás, me he hecho sólo, claro que quizá con la educación de mis papás en el sentido de que me enseñaron a decir no al alcoholismo, no al tabaquismo.

Profesor Juan Daniel

Estas vivencias comienzan a cobrar sentido, cuando los sujetos empiezan a hacerse conscientes de su realidad, de quiénes son, de sus actos, acciones y posibilidades. Los profesores relatan que esto ocurre en la etapa de la adolescencia cuando se interrogan respecto a qué hacer a partir de sus posibilidades, pero además a actuar para superarse y ayudar a sus hermanos y padres:

las problemáticas se presentaron en la adolescencia, cuando uno tiene que visualizar un mundo más real, con preocupaciones, uno ya empieza a ver dónde va estudiar, qué es lo que quiere uno en la vida, entonces ahí empieza la problemática, dado que muchas veces tenemos carencias económicas, uno viene de la cultura del esfuerzo, viene desde abajo, entonces no se puede dar uno el lujo de escoger entre una y otra cosa, tiene uno que ser realista, y, empezar abrirse camino, de acuerdo a nuestras posibilidades, quizás eso fue lo más difícil de mi vida...

Profesor Ignacio

Las reflexiones hechas por los docentes han estructurado posicionamientos en su vida, en su trabajo y como personas que inciden en su entorno inmediato, autonombrándose como sujetos en lucha, en resistencia a la explotación y la búsqueda de mejores condiciones sociales y laborales:

dentro de las ideologías, principalmente la mía, que es de lucha, le digo así porque de muy niño yo empecé a luchar para tener un pedazo de tierra donde vivir, cuando yo tenía siete años empezamos a ver un terreno y nos costó, sufrimos, y después ya me caso a los 24 años, igual otra vez otra lucha por conseguir otro pedazo de terreno... y entonces yo me considero de esa línea, ¿no?, de lucha, no de entrega ni de vendimia con el gobierno.

Profesor Juan Daniel

Los años transcurrían y para subsanar las condiciones intrincadas que padecían los futuros profesores dos de ellos se dedicaron a empleos temporales en servicios de aseo y limpieza, reparación de aparatos electrodomésticos y esporádicamente en funciones de apoyo a las escuelas como conserjes y en la impartición de clases en algunas escuelas particulares. Hoy en día uno de los profesores radica en la periferia de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, mientras que otro de los docentes se trasladó a vivir a la misma ciudad antes mencionada,

por su parte, uno de ellos reside cerca del contexto donde vivió su infancia y juventud, en el municipio de Acala, Chiapas.

5.1.4. Contextos urbanos de procedencia

Son cuatro los docentes colaboradores con el estudio que crecieron en un contexto urbano. Tres de ellos han vivido en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez y otro más en San Cristóbal de Las Casas, ambas cabeceras municipales de Chiapas. Estos profesores a diferencia de los anteriores recibieron apoyo económico y material de sus padres, sin embargo, se enfrentaron a situaciones complicadas de índole familiar, como desintegración, y al desinterés durante su formación y desarrollo que mostró su familia nuclear, evidenciándose en la falta de tiempo, compañía y orientación que les brindaban. Los profesores narran la situación en sus hogares durante su infancia,

tal vez problemas económicos no tuvimos, tampoco teníamos mucho dinero, pero si lo esencial y suficiente, mi abuelita trabajaba, mi mamá también, fueron maestras, mi papá licenciado [su padre y madre están divorciados desde que ella era niña], no lo veía pero a veces nos llevaba cosas, tuvimos lo que pudimos... dentro de las posibilidades de mis papás y de mi abuelita, no tuvimos tal vez todas las *barbies* [marca comercial de muñecas], que salían pero si tuvimos las que más nos gustaban, lo que le pedíamos a *Santa Claus* siempre aparecían en el arbolito, siempre aparecía la bicicleta, la *barbie*, la caja registradora, lo que queríamos siempre aparecía.

Profesora Karina

para mí la vida de infancia fue bonita, puesto que tuve mucha, mucha libertad, que tan es así que le podemos decir que los primeros años de mi adolescencia y la niñez, pues todo lo tiene uno, no hay ningún problema verdad, todo es bonito...

Profesor José Antonio

No obstante que los profesores no manifiestan situaciones difíciles en cuanto a carencias en su infancia, sí evidencian la necesidad de integrar una familia unida, solidaria y colaborativa que se preocupara y estuviera en las diferentes etapas de su desarrollo tanto físico como intelectual, afectivo, social, moral, etc. Estas demandas develan unidades de significado en su vida respecto al afecto y apoyo por sus padres,

mi padre me dio libertad, tal vez bueno, tal vez malo, y ¿por qué digo?, es que no se preocupó por mí, no hubo rigor de decir haz esto porque lo tienes que hacer, no hubo rigor simplemente -¿te quieres ir? hazlo- yo vivo cerca del centro entonces para mí, mi adolescencia fue estar en el centro [parque central de la ciudad].

Íbamos a San Cristóbal a comprar ropita de montón, cueros para el cuello, zapatos que los mandamos a transformar con una plataforma con hule de llanta de carro, pantalones acampanados... estaba prácticamente perdido, perdido en el aspecto no de andar fumando droga, sino que andábamos en el momento de pandillerismo no, que vamos por acá, que vamos por allá y que hagamos esto, para mí no había control, entonces esos momentos fueron bonitos para mí, conocí muchos lugares... entonces eso mi padre nunca lo supo...

Profesor José Antonio

La falta de apoyo por parte de los padres/madres de familia es un elemento recurrente en las expresiones de los profesores. En uno de los casos la madre de una profesora formó otro hogar con una nueva pareja, y tanto ella como su hermana quedaron bajo la tutoría de su abuelita, quien asumió este rol de crianza y de quien aprendió muchas de las cosas que actualmente sabe, e inculcó en ella la forma de ver la vida. La educación que recibió por parte de su abuela estuvo caracterizada por el orden, compromiso y disciplina mediante normas y reglas estrictas. Resulta interesante asociar esta manera de instrucción que recibió la profesora con las narrativas de sus estudiantes quienes evidencian la importancia de la disciplina, entendida como orden, normas y reglas dentro del salón de clases, pero también el deseo de superación, mejorar sus condiciones de vida y el compromiso que su profesora ha demostrado con ellos:

mi abuelita siempre fue muy drástica en la casa y en la comida, te vas a comer tres tortillas porque es lo que te corresponde no más ni menos, te vas a tomar diez galletas a la hora del café porque es lo que te corresponde ni más ni menos, te toca un pedazo de carne... No viví con mis papás, yo viví con mi abuelita, y las viejitas de antes era que te hacían mujercita porque te hacían, yo empecé agarrar responsabilidad, porque te digo no vivía con mis papás, no veía a mi mamá muy seguido, mis papás son divorciados, a mi papá biológico rara la vez lo veía, mi papá Jorge que es el que se casó con mi mamá después, no es mi padre pero él fue el que nos crió, veía yo más a mi papá Jorge que a mi mamá, entonces mi abuelita era maestra, trabajaba, entonces yo tenía que ver a mi hermanita empecé a cocinar en cuarto año de primaria y mi abuelita me enseñaba...

Profesora Karina

La responsabilidad en las labores del hogar llegó a muy temprana edad para la profesora. Al ser la hermana mayor asumió el papel de encargada de la casa mientras su abuela estaba ausente por motivos laborales. La profesora cumplía desde muy temprano con actividades de aseo, cocina y administración de los recursos del hogar,

antes de irme a la primaria, la casa era muy grande, casa de antes, de las de antes en el mero centro de Tuxtla vivíamos, por el parque cinco de mayo, teníamos... al menos yo, me levantaba 6:30 de la mañana, y dejaba yo barrido, trapeado y sacudido, la sala y el comedor, que era lo que me correspondía, mi hermanita sacaba la basura e iba a comprar las tortillas para el desayuno, así nos crió mi abuelita, a hacer ordenadas, responsables más que nada y ahí nos fuimos haciendo las dos mujercitas.

Profesora Karina

Crecer entre normas y reglas fue una constante en la vida de la profesora. La figura de respeto y autoridad de su abuelita era incuestionable y tenía que admitirlas y a la vez comprometerse con ellas. Esta formación se refleja en la concepción que la maestra percibe de currículo al señalar que es una herramienta de la cual no puede salirse,

teníamos horario para todo, para todo había horario, para comer, para cenar y que te sientas a la mesa y te lo tienes que comer no puedes dejar nada... aún las comidas que no me gustaban me las tenía que acabar y a veces le decía a mi hermana comételo no me gusta, -te la tienes que acabar- pues bueno... hay que aprender a comer de todo.

Profesora Karina

De esta manera los profesores fueron creciendo y aprendiendo ciertos valores, reglas, conductas, así como maneras de hacer las cosas. Los años transcurrieron y en la adolescencia fue la etapa en que se interrogaron respecto a la situación que vivían, los deseos de una profesión a futuro comenzaron a aparecer, pero también la añoranza de integrar una familia unida y de recuperar tiempo en otro tipo de actividades que a ellos les hubiera gustado realizar:

ya en la adolescencia, etapa ya de adolecer, adolece uno de muchas cosas. Yo soy el primero de la familia, somos diez, soy el primero, hombre. En esta etapa de mi vida comencé a conflictuarme mucho, el disfrute irracional de lo que hacía comenzó a volverse... con más precaución, con más temor de las cosas porque sentía que la vida pasaba y yo no avanzaba en nada... y mi papá pues no se preocupaba.

Profesor José Antonio

Algunos eventos difíciles y trágicos se presentaron en la adolescencia. Estos sucesos conformaron recortes significativos en la vida de los profesores que los sacudieron y los hicieron ser más reflexivos de los procesos y situaciones que vivían además de empezar a asumir responsabilidades de otro tipo, a la que no estaban acostumbrados y que hicieron forjarles carácter. La profesora cuenta sus inicios al emprender un negocio,

después de vivir muchos años con mi abuelita mi mamá nos quitó de ella, ya grandes, y nos fuimos a vivir a casa de mi madre, me dolió mucho. Empecé a trabajar desde joven por que sentí esa marginación de mi mamá hacia nosotras dos [ella y su hermana], eso me hizo aprender a trabajar desde muy pequeña.

Estaba yo en primero de secundaria, ya sabía yo hacer tamales, ya sabía yo hacer comida, ya cocinaba muy bien, mis papás tenían un negocio en Chiapa de Corzo, y como vi que no era lo mismo con mi abuelita y a pesar de que mi mamá si tenía dinero puse un negocio a lado, hacia tamales en las tardes, los iba a vender y ahí salíamos, le daba yo a mi hermana porque el apoyo de mi papá, mi papá biológico, no, nunca, nunca, entonces yo ya tenía ese concepto, ver a mi hermana, estar, estar, estar siempre con mi hermana, entonces si yo trabajaba porque empecé a trabajar desde muy chica, precisamente por la situación que vivía con mi mamá, me hizo ser de que yo empezara a trabajar a buscar, fui secretaria, fui recepcionista, sé escribir a máquina, tal vez no se usaron mucho las computadoras porque en ese entonces no estaban las computadoras...

Profesora Karina

Por otra parte, en esta etapa, otro de los profesores sufrió un trágico accidente en motocicleta, que lo llevó a padecer un estado de salud muy delicado, al grado de casi perder una de sus extremidades inferiores. A partir de este evento el profesor cuenta que su vida dio un giro radical, empezó a preocuparse por su futuro y por sus estudios en la escuela,

era yo libre, tan libre, que me gustaba la aventura, el alpinismo, senderismo, meterme a las cuevas, caminar en la montaña... en una de esas, tenía una motocicleta, salíamos en caravana.

Hasta los 17 años entré a la secundaria, entrando de la secundaria pues andábamos de ahora si de parranderos, me fracturé la pierna... andábamos en caravana de 20, 30 motocicletas y una de ellas se cayó y nos caímos varios, me fracturé el fémur, fracturado y astillado, gracias a un doctor que me operó, a quien agradezco el doctor Ornelas en San Cristóbal, él me operó, me metió un clavo que hasta la fecha ando el clavo, me puso una placa acá [se señala la pierna], y recuperé mi pierna, sino a la edad de los 17 años hubiera quedado con la pierna amputada, tengo la pierna, y ahí empecé a madurar y dices bueno ¿a qué le tiras? y empezamos a cambiar.

Profesor José Antonio

El deceso de un hermano de una profesora representó una etapa muy trágica en su vida debido al vínculo afectivo creado entre ambos. Esta situación ocurrió años más tarde ya como docente frente a grupo de telesecundaria. Su impacto mermó muchos de sus deseos y habilidades profesionales. Tiempo después reflexionó sobre lo ocurrido y enfrentó la vida de otra manera, lo cual le ayudó, como ella expresa, a mejorar como persona en todos los ámbitos de su vida,

como docente... me capacité para dar cursos, me gusta mucho eso, dejé de dar cursos hace varios años, estaba yo preparada para dar cursos, pero desafortunadamente falleció mi hermano y esa vez yo no pude más, me quería morir con él, era mi único hermanito, yo lo crié, era como mi hijo, la edad entre él y yo era mucha, entonces yo estuve a su cargo, porque mi mamá trabajaba, entonces yo lo cuidé y lo crié... ese año yo no pude y estaba yo capacitada y no pude dar cursos, pedí apoyo, estaba en el salón y estaba completamente ida...

Profesora Karina

Estas experiencias de vida y los lazos de socialización entre familiares, amigos y el contexto en el que se desarrollaron los profesores originaron actitudes, formas de percibir la vida, de entenderla, comprenderla y de actuar en ella. También configuraron posicionamientos, en su ser y en el género que representan. La profesora nos cuenta como desde el momento que inició un negocio y comenzó a trabajar decidió ser cada vez más independiente,

nunca busqué un marido que me mantuviera, no estoy acostumbrada a que me mantengan, ese concepto me lo creó mi papá Jorge el esposo de mi mamá, -hija tu si vas a tener hijos tu no dependas nunca de un hombre-, y claro sí me ayuda mi marido, me ayuda bastante, pero no me gusta pedirle, exigirle, sin aportar nada, soy independiente, y es lo mismo que quiero para mis hijos que sean capaces de valerse por ellos mismos, claro no marginándolos como nosotras, pero sí que tengan las bases y las herramientas necesarias para que puedan salir adelante... yo no podía dar clases en ese entonces no sabía, pero sí sabía cocinar.

Profesora Karina

Actualmente todos los docentes radican en contextos donde crecieron en su infancia o cercano a éste pero inmersos en la vida urbana.

5.1.5. La decisión de ser docente

La decisión de ser docente para el caso de los profesores co-investigadores con esta indagación se establece en dos categorías, una referente a la vocación y gusto por su profesión desde la juventud, asociada a mejorar sus condiciones de vida; y otra, correspondiente a las circunstancias presentes en su vida que por un suceso fortuito o azaroso los llevaron a ser parte del gremio magisterial; en la última destaca además de abatir sus situaciones precarias, la seguridad laboral y económica que representaba, hasta entonces, esta profesión. En ambas se evidencia la decisión de ser docente como una de las posibilidades realizables del profesorado, dadas sus condiciones socio-económicas, ante otras opciones de estudio profesional que ellos deseaban, al considerarla como una carrera

que *no es cara* y que les redundará en muchos beneficios, sobre sale también la influencia que algunos de sus familiares ejercieron en ellos para dedicarse al magisterio. Por esta razón preferimos nombrar a este apartado como la decisión de ser docente en vez de la elección del ser docente, ya que esta última alude a procesos de selección y preferencia a partir de posibilidades diversas, en varios de los casos la opción de ser profesores fue la única que se les presentó y que respondía a mejores condiciones en seguridad social, laboral, económica, salud y prestaciones.

Se evidencia una relación importante entre la decisión de ser docente y las características socio-económicas de los profesores, en tanto la situación austera que vivieron, en la mayoría de los casos, los llevó a decidir por una carrera profesional u oportunidad de empleo que mejor se adaptará a su presupuesto económico. Los profesores expresan que antes de ingresar al magisterio sabían de los beneficios a los cuales se harían acreedores al ingresar al servicio docente, frente a otras carreras, oficios o profesiones que además de ser más caras y no poder lograrlas, no ofrecían todas esas ventajas; destaca principalmente el tener un trabajo seguro, de base, con un ingreso económico estable, gozar de periodos vacacionales desde un inicio, contar con servicios de salud y prestaciones de ley.

Estas características fueron conocidas por ellos porque les contaban algunos de sus profesores que les dieron clases y los motivaban a que se dedicaran a la enseñanza, otros argumentan que ellos se daban cuenta de las condiciones de vida de los profesores y deseaban superarse, mientras que otros más nos contaron que sus padres o algunos familiares los influyeron a tomar esta decisión al decirles, *-si querés estudiar solo te puedo dar de maistro-*, en otros casos comentan, *-pa' que le buscas más, estudiá de maestro, si te va ir bien-*. El profesorado expresa que para lograr su anhelo de mejorar sus condiciones de vida y alcanzar ser docente era necesario trabajar y al mismo tiempo estudiar:

estamos en que no nacimos en cuna de oro, ni nada por el estilo, ¿no?, pero nos dedicamos a trabajar, en ese sentido trabajamos y estudiamos para sacar nuestras carreras.

Profesor Edgar

la situación más complicada era la económica, si económica, principalmente porque mis padres no eran de recursos económicos holgados y así que me daban pues lo justo, lo necesario, lo que se podía y tuve la fortuna de tener todo el apoyo de ellos. Tuve muchas necesidades, muchas... uno tenía que limitarse verdad para que ese

poco de dinero alcanzara pues para la semana porque me tuve que ir a vivir a Tuxtla [Capital de Chiapas] y a buscarle entre trabajar y lo poco que me daban mis padres para lograr mi carrera.

Profesor Jorge Luis

Los docentes develan que varios de ellos tuvieron experiencias laborales previas a la docencia, mientras definían su situación laboral, intentaban ingresar a la escuela normal, o trabajan para sostener sus estudios. Algunos se dedicaban al comercio informal, otros se empleaban en talleres u oficios, algunos más combinaban lo anterior con interinatos como profesores en escuelas de diversos niveles de educación básica, cuando esta opción se presentaba. Los profesores expresan estas experiencias previas a la docencia,

cuando yo estudié en la Normal Superior [al mismo tiempo trabajaba y estudiaba], este... trabajaba en la UNACH [Universidad Autónoma de Chiapas], era velador, primero entré como jardinero y luego como velador, pero en el tiempo de que tenía yo pues libre... este... llegaba yo a trabajar aquí en los tianguis [mercado] debajo de la presidencia municipal en Tuxtla Gutiérrez, yo tenía mis clientes, ahí yo llegaba a traer aparatos, les daba servicio en la casa y ya después se los entregaba, ese era mi trabajo la electrónica.

Profesor Juan Daniel

Este profesor manifiesta que en su experiencia previa a la docencia comprendió y se hizo consciente de la importancia de las actividades prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no solamente inclinarse al aspecto teórico, por lo que es necesario combinar teoría y práctica en la escuela. El docente expresa,

como en el 87 [año de 1987] más o menos empecé a trabajar lo que es práctico, no por eso entiendo yo que el mejor aprendizaje tiene que ser manipuleo, metiendo la teoría para ya ir así resolviendo las dudas y comprendiendo mejor, por que hice esto yo...

Profesor Juan Daniel

Las experiencias previas a la docencia fueron configurando criterios en lo pedagógico en los profesores. Varios de ellos comparten sus experiencias para afrontar la resiliencia a sus estudiantes, animándolos a esforzarse y luchar a pesar de las adversidades que se les presenten,

les digo a mis estudiantes, la cosa es cambiar, si ustedes quieren persigan sus sueños. Porque me pongo de ejemplo, yo entraba a las cuatro de la tarde a la Normal Superior, salía a las nueve diez de la noche. Después de salir de la Normal,

entraba a trabajar como chofer de taxi, trabaja toda la noche en el taxi, toda la madrugada, era muy pesado, estuve así casi dos años de la carrera, de ahí ya me cambié al colectivo [servicio de transporte público], ya era más *light* [para referirse a menos complicado] entrabamos a las cinco de la mañana y salía a las doce del día, después en la tarde otra vez a la Normal. Cuando tú quieres puedes hacer las cosas, y eso es lo que le digo a los alumnos, hay muchos estudiantes que he tenido que estudian, que trabajan, lavan carros, este se dedican a... a otras cosas...

Profesor Edgar

Otro de los profesores se dedicó durante muchos años a ser el responsable de uno de los departamentos administrativos en Chiapas, en el ámbito educativo. Esta experiencia previa ha influido en la manera en que concibe la educación, y a su vez ha reflexionado al respecto. Desde su ingreso al servicio magisterial se ha desempeñado además de ser profesor de grupo como comisionado de la dirección encargada de su escuela, los aspectos administrativos los ha resuelto fácilmente, pero también ha trasladado esta experiencia de contacto con diferentes personalidades a su trabajo como profesor,

trabajé 18 años como jefe de departamento de personal administrativo antes de dedicarme a la labor docente, estábamos en contacto con mucha gente. Una habilidad que desarrollé mucho allí fue la de saber escuchar, saber interpretar los gestos, los movimientos de las personas, las formas de decir las cosas, saber que quieren, que te piden, pues llega de todo tipo de gente...

Profesor José Antonio

Otros profesores se dedicaron a labores orientadas a la práctica docente, por varios años cubrieron interinatos en diversos niveles de educación. Esta actividad los hizo familiarizarse y conocer más a profundidad las implicaciones del proceso enseñanza-aprendizaje, sin embargo, se desempeñaron en un contexto urbano, sin demandas como las que exige el contexto rural-indígena, donde generalmente se ubican las telesecundarias:

laboré en escuelas particulares ocho años como maestro de artes, como maestro de artística, pero en escuelas particulares en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez.

Profesor Ignacio

antes de trabajar en telesecundaria, llevé interinatos bastantes interinatos, y aparte me dedicaba a la crianza de pollos de engorda...

Profesor Jacob

antes de trabajar en telesecundaria tuve plaza base como maestra de bachillerato, pero en Tapachula [ciudad de Chiapas], hace mucho, demasiado calor, para mí, tenía pocas horas, pero los maestros estaban próximos a jubilarse y por derecho me tocaban las horas, pero nada más que no me gustaba Tapachula, si me regañó mi

papá, me regañó mi papá y él me acompañó a meter mi renuncia, por lo regular no me gustan los lugares calientes prefiero los lugares... fríos. Mi tirada era ser maestra de telesecundaria.

Profesora Karina

5.1.6. Vocación y gusto por la docencia

Varios profesores evidencian su gusto por la docencia. Desde su infancia y juventud estos docentes añoraban ser profesores, trabajar con niños, jóvenes e inclusive con adultos, sin embargo, aún no sabían con precisión si esto sería posible. Los profesores también evidencian su agrado y compromiso con sus estudiantes, saben que las situaciones y condiciones son difíciles y adversas pero con trabajo, esfuerzo y constancia se pueden mejorar las cosas. Los docentes reviven recuerdos de su niñez,

me acuerdo que siempre quería ser maestra, me ponía a jugar con mis hermanitos, con mis amigos, con mis primos, hasta con los animalitos, jaja [risas], perros, gatos, un perico que teníamos, que yo era maestra, que les daba clase, los sentaba enfrente de mí con botes, sillitas chicas, lo que fuera y enfrente les daba clases a mis alumnetos... tenía 6, 8 años...

Profesora Beki

Los profesores que se identifican profundamente con su carrera y con la importante labor que representa la escuela en su contexto para los estudiantes recuerdan sus inicios profesionales, y narran que debido a las condiciones lejanas de la primera escuela donde trabajaron desplazándose más de catorce horas en autobús transbordando, además de geografía accidentada y de difícil acceso, varios de sus compañeros estaban arrepentidos de ocupar una plaza en el magisterio, sobresale también que éstos profesores no tenían el perfil idóneo para desempeñarse en telesecundaria:

me tocó iniciar en una comunidad de la Sierra Madre de Chiapas, en Siltepec... yo era el único que había estudiado en la Normal Superior, iban dos compañeros más, una maestra y un maestro y yo, pero habían estudiado para educadoras o para maestro de primaria y me dice la compañera de preescolar, -no, yo no quería esta plaza, yo quería de preescolar, pero yo me lo dieron por mi promedio-, el otro profesor era de primaria y tampoco quería la plaza-¿y tú?, -me preguntaron, les digo yo si me costó... estuve haciendo cola, me llovió, luego a los dos días me entregaron la ficha, fui a presentar mi examen, cuando me vi en la lista, encabezando la lista, me sentí feliz, yo ¡lloré porque estaba yo dentro y otros lloraban por tristeza!, porque no estaban, me acuerdo de un compañero que estuvo conmigo y que no quedó se puso a llorar amargamente conmigo y me decía mira mi nombre sino está allí, míralo bien. Los compañeros que iban conmigo lo estaban despreciando, porque estaba retirado... pero les dije -ustedes no tienen nada que

pensar, ustedes dedíquense a estudiar, a prepararse bien, no desprecien lo que les están dando...

Profesor Gerardín

Los profesores que no se habían formado en la escuela Normal Superior también mostraban temores porque no conocían el material de trabajo, planes de estudio ni currículo con el que trabajarían durante el ciclo escolar. El profesor les ofreció apoyo y fue a través de él que fueron conociendo el sistema educativo de telesecundaria y las posibilidades de trabajo. El compromiso del profesor por su labor educativa surgió desde su inicio profesional,

me decían los profesores, -no lo vamos a poder dar clases-, quedaban viendo los libros de tele, -no lo vamos a poder hacer, puras matemáticas, física, inglés...- les dije, -miren en el libro de conceptos básicos viene todo desmenuzado, yo se los voy a explicar... y así nos pasamos todas las tardes ayudando, yo les ayudé a esos maestros, todas las tardes trabajamos con el plan de estudios, les dije yo les enseño eso y ustedes me enseñan manualidades, juegos con niños, canciones, cosas que ustedes saben. Desde el momento en que yo ingresé en el sistema me sentí comprometido, me gusta mi carrera...

Profesor Gerardín

Otra de las profesoras manifiesta que en ella ejerció influencia una maestra de telesecundaria para acrecentar su gusto por la docencia. La profesora nos comparte como cursó sus estudios en una escuela secundaria técnica, pero debido a un paro de labores de sus profesores, su mamá la llevó a una telesecundaria cercana a su localidad como “oyente”, fue en este periodo que le gustó más la dinámica de trabajo de la telesecundaria,

quizá la secundaria ha sido una de las etapas más bonitas de mi vida, porque como estamos en el proceso de transformación aprendemos todo, todo lo que queremos aprender también... cuando hubo paro [manifestación suspendiendo las labores docentes en las escuelas por parte de los profesores] mi mamá fue hablar y me pasaron un tiempo en la tele... ya había telesecundaria en mi comunidad, me aceptaran como oyente... como un mes estuve allí y me gustó mucho, me gustó porque solo una maestra nos daba clases nos hacía estar contentos dentro del salón.

Profesora Beki

En su estancia breve en la telesecundaria estableció un vínculo de afecto y cercanía con su profesora, contrario a lo que ocurría en la secundaria técnica en la que estaba inscrita oficialmente, los profesores en sus módulos de clases actuaban lejanos a sus estudiantes, a sus gustos y necesidades. La profesora nos comenta esta experiencia,

me quería mucho la maestra de la tele y ahí en la secundaria [secundaria técnica] veíamos cosas diferentes pues porque mi maestro de español muy simple... el de historia bien enojón, el de matemáticas no le entendía yo nada, solo la de inglés y la de tecnología me encantaba su clase, imagínese lo de apicultura, yo soy alérgica y me picaba siempre la abeja como tenía yo miedo y no me gustaba la clase, tenía yo que ir pues, a fuerza y soldadura que ni me gustaba y si no hacía yo una silla de metal me reprobaba y yo lo tenía que hacer y era más... más frustrante. En cambio veía yo que en la telesecundaria era diferente y dije yo aquí me gusta más, me empezó a gustar más la telesecundaria.

Profesora Beki

Al término de su carrera en la Escuela Normal Superior de Chiapas la profesora tuvo también la opción de ingresar al servicio de secundarias técnicas, sin embargo, prefirió no hacerlo y buscar una plaza en telesecundaria. Uno de los motivos fue la estrecha convivencia que se puede establecer con los estudiantes de telesecundaria, a diferencia de las secundarias técnicas o secundarias generales caracterizadas por que el maestro va cambiando de salón en módulos de cincuenta minutos o si la escuela trabaja con aula taller los estudiantes acuden al salón donde se encuentra el profesor:

cuando estudié para maestra me gustaba ciencias naturales, pero ya cuando me dijeron hay español, yo me encanta escribir, me encanta la gramática mejor me voy a... así de la nada decidí mejor ser de español y no de naturales (...) me gustó ya por eso es que ya cuando salí tenía yo la oportunidad de irme a técnicas en español pero ya no, no quiero estar allí, tiene uno que rolar [cambiar, ir de un lugar a otro] en toda la escuela y no hay la misma convivencia que se tiene que con los de la telesecundaria y le dije a mi papá mejor voy a presentar mi examen en tele porque allí quiero estar a ver si se puede y si se pudo, prueba de ello que aquí estoy.

Profesora Beki

Otro de los profesores argumenta que desde hace mucho tiempo atrás había pensado en ser profesor debido a que es una profesión noble y de mucho agrado para él, además es importante provocar la reflexión en los estudiantes a la vez que él aprende mucho de los jóvenes,

a mí siempre me ha gustado enseñar, transmitir mis conocimientos, entonces también trato de provocarlos a ellos para que también tengan desarrollen sus conocimientos y los puedan poner en la práctica...

Profesor Jacob

5.1.7. El azar en la vida del docente: el ingreso al sistema de telesecundarias

Decidir ser docente para estos profesores se relaciona con la imperiosa necesidad de mejorar sus condiciones de vida. Los docentes encontraron en el magisterio una oportunidad, accidental o fortuita, para comenzar una etapa importante en su andar, sobre todo en la seguridad laboral y prestaciones que esta profesión ha representado. No obstante varios de los profesores evidencian que aunque no tienen la formación inicial propia para la docencia el contacto con los jóvenes, el papel que la escuela juega en estos contextos, pero sobre todo ver las necesidades y carencias de sus estudiantes y de la comunidad ha propiciado que se comprometan con sus estudiantes:

antes no me gustaba trabajar con muchachos, menos con niños, este... incluso hasta de preparatoria, pero ahora ya, me gusta, le he encontrado el sabor. Pero como era pobre me fui hacer examen y si, quedamos aprobamos y empezamos con la carrera... tenemos que hacer algo no saliendo de la Normal Superior. En 1998 salí y presenté mi examen de oposición para obtener una plaza y quedamos también en la lista entonces a partir de ahí empezamos con la docencia, pero si se conjuga todo porque tu estudias para una mejorar tu calidad de vida y todo verdad sacar adelante, al principio no me gustaba pero ahora sí, veo que hay muchas cosas por hacer...

Profesor Edgar

El desempeño en el terreno de acción, la comunidad y escuela, ha concientizado a los docentes respecto a las múltiples carencias y problemáticas que se viven en las localidades. Esta sensibilización ha sido importante ya que como algunos argumentan *nunca pensé ser maestro*. Algunos profesores que ingresaron al sistema y no cuentan con el perfil educativo actualmente han realizado cursos pedagógicos de nivelación o incluso han estudiado la maestría. Uno de los profesores argumenta que a él no le gustaba ser maestro,

un maestro de la secundaria me decía, tal vez por la edad, me decía -¿por qué no llevas Normal y ya no la prepa, éntrale directo a la Normal son 3 años y ya tienes como comer y la preparatoria [bachillerato] son 3 años y no tienes nada- y decía yo, pues... es que no me gusta ser maestro...

Profesor José

Al egresar del bachillerato este profesor decidió inclinarse a la línea de ciencias biológicas y de la salud humana, al término de la educación media superior estudió lo que deseaba ser, médico,

yo soñaba con ser otra cosa... terminamos la preparatoria, me fui a Puebla, allá nos corrieron los porros, muy feo la vida en Puebla, regresamos presentamos examen

en la UNACH [Universidad Autónoma de Chiapas] y nos encontramos también con problemas en la UNACH, conflictos en ese tiempo, conflictos, pleitos, balazos, protestas, tomas de universidades (...)

Estudié medicina humana en la UNACH, en la escuela de medicina me invitan a trabajar a la Secretaria de Educación (...) salgo de allí y me voy a trabajar, en 1980 empezamos a trabajar en la Secretaria de Educación, trabajando y abren odontología en Tuxtla, dijimos pues voy a estudiar odontología, estando trabajando en la Secretaria de Educación llevo odontología, terminamos odontología...

Profesor José

El profesor laboró muchos años en el departamento administrativo, sin embargo, no tenía una plaza base, era de confianza, sujeto a cambios y a posibles recortes de última hora. Ante esta preocupación comenzó a buscar la posibilidad de formar parte del servicio docente. Los sucesos fortuitos asociados a la normativa de ingreso en esos años al servicio profesional docente colaboraron para que de forma paulatina se incorporaran al magisterio. Los docentes dan cuenta de esto,

vamos tocamos puertas y no se nos daba, no se nos daba porque tienes que ser pedagogo como mínimo, o normalista o de la UPN [Universidad Pedagógica Nacional] pero no de mi carrera, busqué en secundarias [secundaria general o técnica] cuando se me quisieron abrir las puertas entré al sindicato y me dijeron que las plazas tenían que ser por medio de concurso, dije yo bueno... esperemos y esperamos y llega el momento en que se abre la convocatoria... esperé y se da el movimiento en que abren el espacio para normalistas, UPN, escuelas particulares y este... carreras ajenas a la educación, allí vi una luz para entrar.

Profesor José

curioso porque yo ni siquiera conocía el nivel de telesecundaria a mí ya me gustaba ser maestro porque ya tenía ocho años de trabajar desde preescolar hasta la preparatoria todos los niveles [el profesor es técnico profesional musical, se desempeñaba como maestro de música], entonces yo no tenía la plaza cuando termino la carrera, voy a buscar una plaza precisamente de música, y me encuentro con compañeros que estudiaron conmigo esperando la convocatoria de telesecundarias.

Yo no sabía ni lo que era telesecundaria y me dijeron -¿vienes por la convocatoria de telesecundarias no?- yo vengo a dejar mi currículum de música, -¿oye y porque no te esperas?-, yo trabajaba en la escuela particular, -nosotros te avisamos-, me dijeron, pero si me avisan yo le entro... y fue precisamente que ahí nos involucramos, presentamos el examen y afortunadamente quedamos no ahí empezamos a encontrar este nuevo mundo que la verdad a mí me apasiona bastante porque es una buena relación con los adolescentes, estamos en el ambiente siempre me gustó, yo era maestro de música entonces me he desenvuelto y me siento muy cómodo y contento de trabajar en telesecundaria...

Profesor Ignacio

La necesidad de subsistir y tener un ingreso económico que mejore la calidad de vida de los profesores es un factor fuerte para optar por el ejercicio docente. Uno de los profesores manifiesta esta necesidad ya que había conformado su propia familia,

sinceramente pues es una necesidad [la decisión de trabajar en telesecundaria], yo ya teniendo mi familia, mi esposa y mi hijo, pues este no se me había quitado la idea de estudiar otra carrera, aunque de hecho no pretendía ser maestro, pretendía ser ingeniero en electrónica ...

Profesor Juan Daniel

El magisterio representó la mejor opción para tener un ingreso económico estable a pesar de desear ser ingeniero en electrónica, no obstante este profesor ha asistido a curso y tomado diplomados que le han permitido fortalecer aún más su actividad docente, además de tener un perfil educativo:

el tiempo y el dinero me hicieron retractarme de esa idea [de ser ingeniero en electrónica], pero no desistir de la idea de prepararme para lo futuro, entonces dije -yo tengo que estudiar, tengo que cambiar, ¿después de que voy a vivir?-, ahorita no puedo decir ya tengo avanzada edad, pero tengo 46 años, sufro de diabetes, sufro de la columna, entonces son situaciones que en un trabajo duro ya no puede uno desarrollar...

Yo tuve que luchar solo para poder gozar, en mi tiempo quería tener algo pero no pude, porque no podía yo exigir, tan sencillo que no pude estudiar a costillas de mi papá pero lo tuve que hacer, a mí me negaron la oportunidad de estudiar, -sabes que ya no puedo, ya no tengo, lo que estas estudiando sale muy caro y no tengo dinero- ¿y qué hacer no?, que hacer bueno ahora sí que hacer una pausa y... ver la manera de resolver la situación que yo tenía, el magisterio fue la mejor opción, por eso entré a estudiar en la Normal.

Profesor Juan Daniel

No obstante estos trayectos accidentados que los profesores develan para dedicarse a la actividad docente, varios manifiestan que actualmente se sienten comprometidos y en armonía tanto con su trabajo como con sus estudiantes, incluso aún continúan algunos estudios de posgrado lo que les ha permitido tener otra visión respecto a la educación:

esa es mi forma de pensar de que estoy acá por gusto, ya no por necesidad de trabajo, porque estuve bajo una campana que a cada cambio de gobierno suena, hace *tilín* o hace *tolón* [para referirse a su situación de posible recorte laboral]... estudia, entonces llevamos la maestría en ciencias de la educación, cuando se da esto de que abren los profesionistas logramos meter nuestros documentos como maestro en ciencias de la educación y logramos entrar, y aquí estamos para servir hasta donde podamos a la educación y a los niños.

Profesor José

5.2. SUBJETIVIDAD(ES) e IDENTIDAD(ES)

Un elemento esencial para consolidar a la escuela como espacio de sentido y significación en pro del cambio educativo contra posturas de sin sentido, que generalmente la escuela enclavada en la reproducción, instrumentación y práctica tradicional promueve, se refiere al análisis profundo de ¿cómo hacer que las subjetividades individuales transiten hacia subjetividades colectivas? y éstas a su vez se tornen objetivas en algo concreto. La escuela como espacio de sentido en un contexto como el nuestro, mexicano y particularmente el chiapaneco, se caracteriza por dos factores importantes que comúnmente median o restringen la consciencia hacia el cambio tanto de docentes, como estudiantes y comunidad, éstos son la diversidad (cultural, social, económica, política, religiosa...) y el conflicto (sindical: SNTE/CNTE¹⁵, grupos antagónicos políticos en comunidades indígenas, etc.), lo que remite a la existencia de pluralidad de realidades sociales incluso en contextos cercanos o regiones próximas, al respecto Zemelman (1997, p. 21) argumenta que “la subjetividad constituye un ángulo desde el cual podemos pensar la realidad social y el propio pensar que organicemos sobre dicha realidad”.

En la diversidad y conflicto está en juego la subjetividad individual y grupal, la cohesión y colectividad de dichas subjetividades para la conformación de comunidades de aprendizaje es fundamental a partir de la reflexión de acciones y posturas traducibles a beneficios comunes con significado compartido (Fullan, 2012), la comprensión del otro resulta trascendental para este proceso, Touraine (2009) manifiesta que los seres humanos no vivimos solos y nuestras condiciones de vida se encuentran en inter-dependencia a partir de los otros, de las relaciones que establecemos; esos otros no son los similares o próximos, sino que son seres percibidos por otro ser,

la alteridad del otro es mucho más que una diferencia (...) es preciso ahora que nos reconozcamos como sujetos y que adquirimos la posibilidad de encontrar, bajo formas a menudo muy difíciles de identificar, el sujeto en un ser o en un grupo distinto de nosotros (...) y solamente porque descubrimos al sujeto en nosotros mismos podemos descubrirlo en el otro (...) el reconocimiento del otro no consiste en otra cosa que en reconocer en él al sujeto, pues unas pocas diferencias pueden

¹⁵ Grupos sindicales magisteriales antagónicos; SNTE: Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, representa a la coalición sindical con el Estado; CNTE: Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, alternativa de afiliación sindical magisterial integrada por docentes disidentes del SNTE. El movimiento de la CNTE surge en el sur de México en 1979. En las sedes, escuelas, pueden converger docentes simpatizantes y/o militantes de ambos grupos o solamente de uno de ellos.

hacer inviable la comunicación, por ejemplo cuando los interesados hablan idiomas distintos (Touraine, 2009, pp. 197 y 198).

En dicha percepción no solamente entra en juego la distancia proximal (física) sino las creencias, poderes y saberes, además de los sentidos del sujeto (visual, olfativo, tacto, oído e incluso el sentido del gusto), que ha ido configurando en un proceso socio-histórico y biográfico y que en determinado espacio y lugar se hacen presentes, se manifiestan, para la aceptación o el rechazo del otro, lo que deviene en las facilidades o dificultades para integrar lo colectivo y las posibilidades de construcción, Zemelman (1997) llama opciones de construcción social a partir de la suma de voluntades utópicas, para este caso el conjunto de voluntades, sinergia, de los docentes, los estudiantes y los padres de familia de la región influyen de manera directa en los procesos de cambio y transformación del contexto.

En los procesos de percepción se presenta lo racional y lo irracional muchas veces en situaciones inconscientes súbitas, así como sentimientos, emociones y afectos que se originan a partir de significados culturales y sociales en contextos específicos, para la conformación de comunidades de aprendizaje y acción colectiva es imprescindible considerar lo anterior ya que los sujetos de la región intercultural HUSANCHA provienen de diferentes culturas (tsotsil, tseltal y mestiza), lo que remite a diferentes significados en lo emocional, sentimental y afectivo, que convergen en situaciones de copresencia en la escuela, de tal manera que cada uno de ellos presenta un yo (Giddens, 1997) configurado por su entorno socio-cultural en relación a los otros. Las emociones como el temor, la culpa, el amor, la alegría, el odio... no se manifiestan de igual manera en todas las sociedades o culturas, incluso no en todas se percibe alguna situación o evento con la misma sensibilidad, para algunos el evento representa algo profundo e importante, mientras que para otros el mismo evento es imperceptible o despreciable, de aquí la importancia de conocer la parte irracional de los sujetos para el logro del sentido colectivo orientado hacia el cambio educativo para la toma de decisiones en contextos interculturales como el que referimos y en copresencia de los otros, Zemelman (1997) argumenta,

lo racional y lo irracional deben ser reconceptualizados desde la óptica de una historicidad que no reconoce esas diferencias, pues la subjetividad social constituyente nos coloca fuera de los límites de un discurso intelectual organizado en base a un concepto de científicidad que parece no tener relevancia en su plano (p. 24).

La construcción a partir de la suma de voluntades debe remitirse a un proyecto de lo colectivo consciente de las necesidades y posibilidades de participación de cada uno de los individuos, su sentir, sentimientos y emociones, de tal manera que los sentimientos y emociones confrontadas a través de procesos de diálogo se traduzcan a acuerdos y negociaciones considerando la diversidad de ideas y opiniones reflejándose al asumir una postura política; Eva Illouz (2012) afirma que

la emoción no es acción *per se*, sino que es la energía interna que nos impulsa a un acto, lo que da cierto carácter o colorido a un acto. La emoción, entonces, puede definirse como el aspecto “cargado de energía” de la acción, en el que se entiende que implica al mismo tiempo cognición, afecto, evaluación, motivación y cuerpo (...) Las emociones son aspectos profundamente internalizados e irreflexivos de la acción, pero no porque no conlleven suficiente cultura y sociedad, sino porque tienen demasiada de ambas. (p. 15 y 16)

El cambio y el aprendizaje profundo implican ir más allá de la razón al crear relaciones e interacciones con el entorno y con los sujetos del mismo al escuchar, atender y expresar las emociones de manera mutua, lo que exhorta a la reflexión del replanteamiento de las estructuras de poder en la escuela y sus espacios de influencia para el logro del sentido colectivo, toma de acuerdos y compromisos que permita replantearnos en un proceso de reflexión profundo el cambio como la deconstrucción epistemológica, política, metodológica, de acciones y prácticas para el ser en el mundo que responda íntimamente a las necesidades espaciales y temporales, regionales contextuales, así como globales.

5.2.1. *Episteme y phronesis*

Fred Korthagen (2010) señala que gran parte del comportamiento de un docente tiene orígenes irracionales e inconscientes dependiendo de la situación espontánea y cotidiana a la que se expone. Maturana (2001), por su parte, argumenta que las emociones son disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones, lo que limita el valor de la teoría entendida como proceso racional e instrumental base para los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ambos planteamientos se evidencia la necesidad de establecer una unidad reflexiva entre teoría con la que cuenta el docente y la práctica en situaciones reales-contextuales. Los docentes de telesecundaria, portadores de un bagaje teórico y de un entramado cultural y vivencial experiencial que reside en cada uno de ellos

(subjetividad individual)¹⁶ se sitúan en la relación con sus estudiantes (tsotsiles, tseltales y mestizos) en encuentros o desencuentros que convergen o divergen en las *sedes* (Giddens, 2011), escuelas telesecundarias de la región intercultural HUSANCHA. Las formas de dirigirse a los estudiantes y la comunidad a menudo sumergen al docente en procesos inconscientes que evitan abordar el conflicto intercultural o que lo acetúan.

Es necesario unir teoría y práctica, además de conciencia y comprensión del otro, que despliegue procesos interactivos y de relaciones entre los sujetos que orienten hacia el cambio escolar. Korthagen (2010) argumenta que Aristóteles señaló una diferencia entre lo que nombró *episteme* y *phronesis*, respecto a la primera se caracteriza por que

está dirigida al conocimiento de varias situaciones, utiliza conceptos generales, se basa en la investigación científica, es conceptual, ayuda a entender varias situaciones; por otra parte la *phronesis* está dirigida a la acción concreta, en una situación específica, centra su atención en aspectos específicos de la situación, se basa en las experiencias propias de cada uno, es perceptual ya que forma nuestra percepción acerca de situaciones específicas. (p. 86)

De tal manera que el docente de telesecundaria puede contar con la *episteme* para saber acerca de las formas o maneras de relación que establece con sus estudiantes, sistematicidad del aprendizaje y cambio desde un *background* teórico desligado del espacio en que se desempeña, sin embargo, puede que no sea consciente de sus propias emociones o sentimientos ni la de sus estudiantes ni comunidad en la cotidianidad de la escuela telesecundaria. Si desarrolla dicha consciencia y si esta consciencia, influye en su comportamiento y sentido crítico, han desarrollado (estudiante, docente y comunidad) la *phronesis* en el actuar cotidiano para responder no solamente al desarrollo instrumental, técnico, cognitivo o sistémico del currículo escolar de secundaria cuyos fundamentos se encuentran en la Reforma Integral de Educación Básica 2011 y que representan el *proyecto educativo hegemónico* (McLaren & Huerta, 2010) desde un posicionamiento acrítico del mismo.

La *phronesis* representada en la relación docente-estudiante-comunidad debe buscar construir propias teorías, significados, sentidos y acciones críticas en y sobre la práctica

¹⁶ Uno de los elementos esenciales para el logro del cambio y mejora educativa es la integración de colectivos y la consolidación de comunidades de aprendizaje, para lo cual se requiere encontrar los elementos que aglutinen sinergia entre las subjetividades individuales y las subjetividades colectivas, pasando de un sujeto individual a inter-sujetos colectivos

educativa orientada a procesos reflexivos del cambio escolar que deconstruyan el pensamiento pedagógico (Colom, 2002) hacia la co-creación del conocimiento y aprendizaje cooperativo fundados en la relación del docente hacia sus estudiantes, lo que significa asumir una postura política y crítica, pero sobre todo debe orientarse hacia la configuración del conocimiento socialmente significativo (McLaren & Huerta, 2010) a partir de la interrogante de ¿cuál es el sentido social que la escuela promueve? Dolk (citado en Korthagen, 2010) llama comportamiento inmediato en la práctica docente al tipo de comportamiento docente que se efectúa con poca reflexión y poca elección deliberada, Korthagen y Lagerwef (citado en Korthagen, 2010) señalan que dicho comportamiento es resultado de un proceso interno en el que confluyen necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito, significados e inclinaciones conductuales que en sinergia entablan múltiples relaciones de *consecuencias no buscadas* (Giddens, 2011).

Por lo anterior resulta importante analizar los orígenes intrapersonales del docente, del estudiante y la comunidad para redimensionar sus relaciones y comportamientos a partir de procesos menos conscientes, semiconscientes o irracionales y su efecto hacia el *cambio con sentido* (Fullan, 2012) a partir de la función de la escuela telesecundaria como eje integrador de una pluralidad de intereses. En los encuentros en las escuelas es indispensable la disposición para la escucha e interpretación de las necesidades de los sujetos que conjuntamente se constituyen y transgreden al otro, de acuerdo con Pons Bonals y Cabrera Fuentes (2009) la educación así como la investigación deben considerarse como una práctica y procesos reflexivos, creativos, articuladores y heurísticos, ésta última característica cobra especial significado para comprender el sentido del cambio asociado a la *phronesis*. Giddens (2011) sostiene que la constitución del yo solo ocurre a través del discurso del otro, el yo solamente denota quien habla, generalmente en un discurso hegemónico en el aula al profesor.

En la cotidianidad muchas veces no se es consciente de los sentimientos, necesidades, vacíos y deseos tanto del docente como de los estudiantes lo que origina discrepancias entre el pensamiento, el sentimiento, el deseo y la actuación de las personas que se sitúan en el contexto áulico, generando conflicto en sus relaciones; es necesario traspasar la zona de bienestar que muchas veces los docentes establecen en su situación jerárquica en el aula, dominio, poder, control, distanciamiento cultural, democracia, política e ideología

que se refleja en las relaciones que establece con sus educandos y que trasciende a nivel regional.

Tickle (citado en Korthagen, 2010) manifiesta que el docente, como persona, es la esencia por la cual la educación en sí misma tiene lugar, pero no debe limitarse solamente a él, sino al colectivo regional que tiene a su alrededor, por su parte Palmer (citado en Korthagen, 2010) menciona que la buena formación no puede reducirse a las técnicas, la buena formación viene de la identidad e integridad del profesor; aspectos que la política educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) generalmente menosprecia actuando contrario a ello y preponderando la técnica descontextualizada, no se promueve la educación humanista concreta a partir de las relaciones entre sujetos.

5.3. SIGNIFICADOS DE ESCUELA Y TRABAJO DOCENTE

En este apartado se aborda el conjunto de funciones, acciones y posicionamientos académicos, pedagógicos, políticos, organizativos, entre otros, que configuran la manera en que el profesorado visualiza a la escuela y el papel que éstas asumen en la región.

5.3.1. *Es una satisfacción muy grande que siembres esa semillita*

Nosotros sentimos aquí a los muchachos, se lo he dicho, lo vemos como nuestros hijos que queremos lo mejor, así como nosotros como padres de familia queremos lo mejor para nuestros hijos, también queremos lo mejor para ellos...

Profesor Gerardín

Destacan los elementos de compromiso y motivación que el profesorado expone como ejes de sentido que orientan el papel de la escuela en estos contextos, los cuales desbordan la mirada del currículo oficial. El compromiso del profesorado es resultado de un proceso de construcción, reflexión y concientización a partir de los sentimientos, emociones y posicionamientos que afloran en las inter-relaciones que establecen con los sujetos regionales con los que se desempeñan en correlación a sus experiencias biográfico-vivenciales que develan en sus relatos. El profesorado argumenta una satisfacción personal y colectiva, además de una necesidad, al provocar procesos de cambio y transformación en sus estudiantes y la comunidad a partir del compromiso y motivación que se genera en las

relaciones bidireccionales y multidireccionales en las interacciones que acontecen en la cotidianidad entre los sujetos regionales. Al tomar como punto de partida la escucha y la inclusión de las voces e intereses de los estudiantes.

El profesorado devela su compromiso y motivación para mejorar las condiciones de vida de los habitantes de las localidades en las dimensiones: pedagógica, cambio social, infraestructura y relaciones personales y colectivas. El compromiso y motivación en los cuales los docentes se implican desafían las concepciones tradicionales de escuela y estimulan la co-construcción de nuevos procesos de socialización. El profesor Gerardín comenta las muestras de compromiso y apoyo moral que realizan en las visitas a los hogares de los estudiantes, “la relación que hemos tenido es de la vinculación, platicar visitarlos, sí, porque los visitamos, yo llego, llegamos a sus casas de ellos platicamos, conversamos con ellos con los papás eso nos ha ayudado a ambos”. El compromiso de los docentes permite atender las necesidades de los habitantes y establecer lazos afectivos, comunicativos, de confianza, amistad y morales que promueven la motivación en los sujetos para afrontar las situaciones que viven, “es una satisfacción muy grande que siembres esa semillita”, menciona el profesor Edgar. Otro de los docentes expone las visitas que realizan a los hogares de los estudiantes,

visitamos sus casas y si lo encontramos enfermo pues platican ellos de la enfermedad que tiene el muchacho y que nosotros nos sentimos comprometidos con ellos y también con el alumno, de que lo queremos ver bien, aquí ellos cuando faltan ellos vienen, y los apoyamos en lo que podemos... yo pienso que eso hace que motivemos a los padres de familia, que los motivemos y que... ahora sí que nosotros nos sentimos comprometidos con ellos porque nosotros sentimos aquí los muchachos se lo he dicho lo vemos como nuestros hijos.

Profesor Jacob

Algunos docentes se involucran en las actividades cotidianas que realizan los habitantes de la región, en estos procesos de convivencia se estrechan los vínculos referidos anteriormente entre ambos e incluso se proponen mejores maneras de hacer o producir la actividad en la que participan los profesores mediante el diálogo. El compromiso y motivación que el profesorado expone devela actitudes de colaboración, ayuda al prójimo y de servicio humano desde planteamientos horizontales con los otros para detonar el cambio socialmente significativo en la región:

aunque tengamos este trabajo como maestro, es un trabajo humilde, pero que nos llena de satisfacción como cuando vemos ahora si un chamaco [joven] profesionalista... eso es el único orgullo que nos queda... de ver alguien que estamos ayudando... que estamos ayudando y que estamos sirviendo para algo en esta Tierra...

Profesor Gerardín

Otro de los profesores que también realiza funciones sindicales magisteriales como representante de su zona escolar considera que el compromiso de los docentes es un elemento esencial en los procesos educativos ya que derivan en motivación hacia los demás. Este profesor considera que es necesario reivindicar la profesión docente a través de una nueva cultura de trabajo reflejada en actividades pedagógicas con sentido y utilidad para los estudiantes que permitan abatir el rezago educativo histórico que se presenta en la región caracterizado por el incumplimiento, en algunos casos, del profesorado en sus actividades. El sentido de compromiso está íntimamente ligado al de responsabilidad al poner cuidado y atención a la labor docente a través de acciones congruentes,

acabo de tomar el puesto de delegado sindical y le estamos apostando a una nueva cultura no tanto de apoyar a compañeros que en sí han tenido problemáticas por la falta de compromiso con el trabajo, hemos tratado de apostarle al trabajo, a una nueva cultura de levantar esa imagen deteriorada que tiene el maestro, de que es el borracho, es el flojo, el que no llega a trabajar, el que se va temprano, el que llega tarde ¿no?, entonces hemos insistido sindicalmente en no apoyar a ese tipo de compañeros si no ser congruentes con este...

Pedimos, estamos velando, para que haya un respeto de la parte oficial hacia los maestros pero que los maestros también sean consecuentes con lo que deberíamos ser no, así como exigimos también estamos viendo de que el maestro de lo que le corresponde inclusive más porque sabemos que la región Altos es especial, tiene muchas carencias y hay un compromiso histórico que también con esta comunidad y le apostamos en vigilar eso precisamente, la relación laboral, la parte oficial, pero también el compromiso de los compañeros

Profesor Ignacio

La co-responsabilidad, el co-compromiso y la motivación conjunta que el profesorado construye con los estudiantes, padres de familia y comunidad establece sinergias que se reflejan en la participación y unidad de los elementos comunitarios para hacer frente a las condiciones adversas que se padecen, lo que genera un sentido de pertenencia a los otros y a la comunidad; “hemos estado en momentos difíciles y momentos agradables, y ya nosotros nos sentimos bastante comprometidos y nos sentimos inmersos parte de la comunidad por el tiempo que ya llevamos acá laborando”, manifiesta el profesor Jacob.

No obstante las condiciones de descontento y desacuerdo que los profesores expresan

respecto a los planes y programas de estudio así como la reforma educativa en la educación telesecundaria para estos contextos, el sentido de compromiso y motivación posibilita el planteamiento de actividades pertinentes y útiles para solventar problemáticas y necesidades de sus habitantes. El profesor Juan Daniel manifiesta,

entonces por eso a veces me pongo descontento, porque este pasando lo que esté pasando con las reformas, si siendo que tenemos maestros que nos interesamos por la educación, y en las condiciones que está echamos la manita. Yo por ejemplo, he ido por todo el estado a dar servicio de electrónica reparando televisiones [del sistema educativo de telesecundaria], y digo que he sacado un buen resultado, he visitado en todos los sectores.

El compromiso docente evidencia estrecha relación con la vocación del profesorado y supera los programas de estímulos económicos docentes de la SEP, principalmente el de carrera magisterial a través de evaluaciones, el cual tiene el propósito “de coadyuvar a elevar la calidad de la educación, mediante el reconocimiento y apoyo a los docentes, así como el mejoramiento de sus condiciones de vida, laborales y educativas” (SEP, 2014). La mayoría del profesorado no está de acuerdo con la operación de este programa ya que “divide al magisterio y hay muchos hechos corruptos”, expresan, y no se centra realmente en una educación que promueva el cambio con sentido social, “los maestros sólo se preparan para ganar más en su salario, y dejan a su grupo haciendo planas, copias de libro, cosas tradicionales, son pocos los que combinan responsabilidad y carrera magisterial”, argumentan. Uno de los profesores al respecto comenta,

prefiero dedicarle tiempo a lo que le debo dedicar [se refiere a su desempeño en la escuela y compromiso] y ya no tengo más que ¡empezar hoy! (...) ser un buen docente únicamente, porque carrera magisterial, es un tema muy ambiguo (...) prefiero fortalecer mucho mi realidad de trabajo y ayudar, aunque en el papel diga que estoy reprobado...

Profesor Moisés

La vocación y la satisfacción del profesorado para dar vida a la escuela en su contexto se relaciona a las posibilidades de establecer vínculos de compromiso, motivación y responsabilidad con los sujetos regionales. El profesorado menciona la importancia del compromiso y vocación, “porque esta uno contento, porque nos gusta trabajar, algunos dicen: -¡aaayy! cómo no me comisionan, que vaya yo hacer algún papel- porque no quieren estar dentro de su salón de clases quizás por eso dicen así”. El compromiso y motivación permite sacar lo mejor de cada docente en los procesos educativos, “estamos tratando de

dar lo mejor de nosotros para que los alumnos se preparen y todo sea para mejorar su vida y su familia”, menciona la profesora Karina.

5.3.2. Entendemos lo que nuestros estudiantes viven

Aunque sea lejos los visitamos, cuando, por ejemplo, un niño no viene, a veces se enferma (...) ya nos vamos a la casa de los chamacos [jóvenes] y ya empezamos a platicar, ya nos comentan de que está enfermo o algo...

Profesora Beki

El profesorado evidencia que la escuela es un espacio que debe atender las situaciones difíciles y problemáticas de sus habitantes a través de la preocupación de los otros, de sus vacíos, necesidades y deseos, así como de acciones educativas que desarrollen en los sujetos una identidad resiliente que permita tanto la superación personal como colectiva de la comunidad. La preocupación por las condiciones que viven estudiantes, padres de familia y comunidad es un elemento esencial que se devela en las expresiones afectivas de los docentes, las cuales exponen actitudes de compromiso, preocupación, atención, desatención o rechazo hacia las necesidades, anhelos, problemáticas y huecos de los sujetos regionales; abordar las dimensiones anteriores desde el papel de la escuela dispone a la superación personal y comunitaria a través de la construcción compartida de un identidad resiliente.

El profesorado se identifica con las condiciones que se viven en la comunidad ya que también ellos pasaron por momentos difíciles en su vida, desde su infancia hasta lograr incorporarse como docentes en servicio en educación telesecundaria (ver trayectorias de vida del profesorado), “entendemos lo que nuestros estudiantes viven... también nosotros vivimos momentos difíciles”, expresa la profesora Beki. Estas expresiones desbordan las miradas técnicas, prescriptivas y tradicionales de la escuela que comúnmente se concibe en estos contextos. Las preocupaciones por los otros abarcan todas las dimensiones posibles que el profesorado descubre, intuye o logra percibir, las cuales van desde necesidades de afecto, confianza y entendimiento pasando por apoyo moral, motivación, tutoría y acompañamiento hasta necesidades de infraestructura comunitaria, salud, cambio social y calidad de vida en general; no obstante lo anterior, la preocupación por los otros para apoyar la construcción compartida de una identidad resiliente no se limita a estas

dimensiones señaladas, su carácter dinámico y con relación a la tensión local-global demanda atención específica a nuevas situaciones que emergen y en las cuales la escuela colabora en la medida de lo posible.

El *tacto pedagógico* (van Manen, 2010) es un factor esencial que remite a la sensibilidad del profesorado en situaciones concretas para promover la intervención pertinente en las experiencias contadas, narradas, vividas así como en los actos vivenciales individuales y/o colectivos. Uno de los docentes señala el apoyo que la escuela brinda a la comunidad en caso de decesos de alguno de los familiares de los estudiantes o integrantes de la comunidad,

allí encontramos a los padres de familia que son muy unidos entonces cuando nos vieron ellos nos dijeron, -maestro son los primeros maestros que vienen a un velorio y que nos estén apoyando acá-, eso también hace que el maestro se relacione con la comunidad y que se preocupe de lo que le pasa...

Profesor Gerardín

Otro de los apoyos que el mismo profesor comenta es el que ocurre cuando es necesario trasladar a alguno de los integrantes de la comunidad a un hospital por motivos de salud. Docentes y padres de familia se organizan para llevar al paciente de forma urgente a la cabecera municipal más cercana, en este caso a San Cristóbal de Las Casas, a cualquier hora en que se presente la emergencia,

un apoyo que es muy fuerte es cuando se enferman a veces en la noche y cuando tenemos ahí el carro entonces ¿qué hacemos?... nos llegan a hablar que el familiar está enfermo y no nos importa, la hora que sea, como se los hemos dicho, en las reuniones que tenemos de padres de familia, que si alguien se enferma y es difícil salir pues hay'ta el carro, le ponemos gasolina y vamos hasta San Cristóbal.

Estos apoyos a la comunidad han generado vínculos fuertes de amistad y compañerismo, sin embargo, las preocupaciones que los docentes manifiestan constituyen en esencia el papel pedagógico de la escuela para modificar las condiciones de rezago educativo que se viven en la región y la necesidad de impulsar acciones de cambio educativo desde las características *in situ*, lo que ha originado trabajo fuerte desde el aula para provocar procesos de transformación, “en la experiencia aquí en la escuela y todo lo que hemos hecho con los chamacos [jóvenes] hemos trabajado nosotros bastante fuerte para lograr que la escuela esté en estas condiciones”, expresa el profesor Jacob.

Los profesores comparten sus experiencias de vida con sus estudiantes y padres de familia para que de forma conjunta reflexionen acerca de dichas experiencias que representan lecciones en su formación hasta el presente; éstas son narradas de manera anecdótica e incitando a la crítica y diálogo a los escuchas quienes reflexionan respecto a las situaciones que los profesores les comparten; este ejercicio surge de la preocupación que los docentes expresan por sus estudiantes y comunidad al considerar que pueden verse reflejadas en ellas o evitar “tragos amargos” que el desconocimiento e inexperiencia los hizo caer en situaciones complicadas. Uno de los profesores menciona las constantes conversaciones que establece tanto dentro de la escuela como fuera de ella con las personas, “con gente de fuera de la escuela y de aquí hemos platicado, en lo particular yo siempre les estoy orientándolos, o sea a que... les hablo de infinidad de problemas que puede traerles”.

Otra de las preocupaciones del profesorado es la urgencia de mejorar las condiciones de pobreza y marginación que padecen las comunidades a través de la escuela, del estudio, y la obtención a futuro de un trabajo que les permita mejorar sus condiciones de vida, “queremos que los jóvenes vayan prosperando”, argumentan los docentes. Esta preocupación se remite a que cada vez más en las localidades se formen profesionistas, técnicos o sujetos económicamente estables para solventar sus necesidades básicas y lograr una mejor calidad de vida:

ahora sí que hablarles de la realidad que tienen que estudiar porque el día de mañana tienen que saber ciertas cosas para que ellos puedan ganar pues algunos... un poquito más de dinerito, para que ellos puedan progresar, prepararlos para la vida eso es importante...

Profesor Eleazar

Lo anterior ha derivado que desde la escuela se promueva que los estudiantes ingresen a sistema de bachillerato para su continuación de estudios, años atrás en estos contextos la escolaridad mínima de los habitantes incluso no llegaba a nivel de primaria, hoy en día aún muchos de los habitantes son analfabetas o presentan un nivel muy bajo de escritura y lectura, en años recientes la situación ha ido cambiando, no obstante aún se presentan muchos retos por superar. En este marco las escuelas constantemente alientan a los estudiantes, padres de familia y comunidad para la continuación de estudios al nivel inmediato, la preparatoria o bachillerato,

se les está inyectando esa motivación de que estudien, que estudien porque les va a servir para para su futuro, así como está la situación tienen que estudiar, algún día la tierra, tienen que cuidarla y una sobrepoblación y sobre explotación, después ¿qué van a estudiar?, ¿qué van a trabajar?, ¿qué tienen?, van hacer padres de familia algún día, entonces yo creo que todos estamos en la misma sintonía, que les estamos motivando para que sigan sus estudios y no se casen a temprana edad...

Profesora Karina

Los profesores expresan que los padres de familia se sienten contentos del apoyo que encuentran en la escuela para que sus hijos continúen sus estudios, en algunas escuelas los egresados que culminaron el nivel de estudios de preparatoria o aún se encuentran estudiándola acuden convocados por los docentes para platicar con los estudiantes de telesecundaria respecto a sus experiencias en la preparatoria y al mismo tiempo motivarlos a que al término de la secundaria sigan estudiando. El profesor José Antonio comenta,

si, nos sentimos motivados cuando nos dicen, gracias maestro que me motivaron y los padres de familia llegan y dicen -maestro gracias, tengo un hijo en casa ya es profesionista y va mi hijo el siguiente-, eso nos motiva y nos llena de ahora si de ánimos para echarle todos los kilos [expresión coloquial en Chiapas, echarle muchas ganas a lo que haces, ponerle empeño].

5.3.3. Platicamos acerca de la realidad que vive su comunidad

Realmente nos hemos topado con bastantes dificultades en el camino, pero pues creo que de ninguna manera nos vamos a rajarse [expresión coloquial, desistir] ¿verdad?, vamos a seguir batallando estamos en el barco, como dice la compañera Karina, y, ¿qué nos queda?, a pesar del naufragio seguir adelante, y retomar algunas ideas que aquí he escuchado [en el grupo de discusión] y que me han parecido excelentes alternativas, opciones para llevar a cabo en nuestras comunidades...

Profesor Moisés

Algunas escuelas funcionan como un espacio de análisis y *construcción social de la realidad* (Berger & Thomas, 2001) de tipo colectivo mediante el intercambio experiencial, la participación diversa así como de posturas críticas que permiten iniciar procesos reflexivos en los diferentes colectivos culturalmente diferenciados sobre las problemáticas que viven. La escuela desde esta óptica visibiliza y hace consciente muchas de las dificultades que históricamente en el contexto de América Latina han sido invisibilizadas. Si bien, los

estudiantes, docentes y padres de familia conocen y han vivido expresiones de racismo, pobreza, intolerancia, discriminación, falta de oportunidades, promesas políticas sin cumplir, problemas de salud... etc., al articular las narrativas de cada uno de ellos desde posicionamiento críticos-reflexivos desde la escuela las posibilidades de cambio social y de toma de acciones se potencian.

Los profesores manifiestan que sostienen conversaciones con los padres de familia e integrantes de la comunidad, “platicamos acerca de la realidad que vive su comunidad y de qué manera ellos pueden salir adelante que con la ayuda de sus hijos”, expresa el profesor Gerardín; estas conversaciones se efectúan tanto en reuniones con padres de familia o en cualquiera de los espacios regionales comunitarios, la plaza o cancha de baloncesto de la comunidad, en senderos o veredas, en visitas domiciliarias, en las calles de terracería... en cualquiera de los espacios las posibilidades de construcción y reflexión social de la realidad están latentes.

El profesorado señala que una de las problemáticas más recurrentes que los padres de familia considera como parte de su realidad es la relacionada a la pobreza y precaria economía de su localidad, derivándose en diversas manifestaciones y consecuencias; los docentes dialogan acerca de los orígenes, consecuencias pero sobre todo posibilidades de abatir la pobreza y las condiciones en las que se encuentran; el profesor Gerardín al respecto argumenta,

aquí la problemática que más se comenta es acerca de lo económico, de que muchas veces ellos tienen que salir a trabajar fuera de acá para poderse ganar un dinerito... de cómo está difícil la situación también. Aquí los chicos tienen sus uniformes pero no se los exigimos tanto porque no hay lo económico...

Los docentes expresan que la pobreza se hace evidente de diversas maneras en la localidad, a través de la falta de alimentación, vestido, condiciones precarias de salud, higiene, falta de oportunidades de empleo, analfabetismo, entre otras; el contacto con estas condiciones origina en algunos profesores posicionamientos desde la escuela que abatan las características de la región y en los cuales el diálogo representa un elemento esencial para detonar procesos reflexivos. El profesor Jacob menciona algunos de los temas que conversa con sus estudiantes y con miembros de la comunidad,

hablamos sobre sexualidad, sobre adicciones, sobre métodos anticonceptivos, algunas muchachas se acercan a mi profe mire esto que... entonces yo trato de explicarles lo más claro que se puede y preciso para que queden sin dudas... hablamos de la infinidad de problemas que puede traerles el consumo de drogas inclusive el final como es... la muerte; a muchos señores les he comentado como es... ya los señores comienzan hablar ya de que a tener delirios de persecución, delirios auditivos, visual y todo eso alucinaciones; hablamos de que esas personas ya están próximos a la muerte y para que ellos no caigan en ese problema que eviten al máximo que puedan en no consumir todo tipo de drogas que lo eviten... siempre hablamos de manera particular con mucha gente aquí...

Desde esta mirada el profesorado considera que es necesario construir una escuela enfocada a las problemáticas sociales y reales que las comunidades de la región viven así también como de sus características socio-culturales. Es necesario una escuela que ponga en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a sus sujetos y el contexto pero además aborde temas de interés social y de la realidad de las localidades, superando la visión ajena a la realidad de los sujetos que la escuela tradicional promueve y que toma como base la “realidad” de las ciudades con clases enfocadas en el libro de texto. Uno de los profesores al respecto argumenta que

vaya enfocada acorde a la realidad que estamos viviendo y que no fuera todo de que aquí veo lo ven en otras partes de México, si fuera ahora si enfocado a la realidad de Chiapas que realmente tiene muchas... muchas problemáticas, que... a veces no lo tocamos porque se enfoca a cuestiones de ciudad verdad, y este de otras partes de la realidad, que la comunidad de los alumnos no la tienen.

Profesor Jorge Luis

La diversidad en estos contextos es otro elemento frecuente que se evidencia en diferentes posicionamientos que han originado algunas veces conflictos y confrontaciones entre grupos antagónicos; destacan en este sentido la diversidad político-ideológica expresada en los partidos políticos y en algunas comunidades con la presencia de simpatizantes del EZLN así como las confrontaciones entre grupos católicos y evangélicos o “protestantes” como los habitantes los nombran. Los docentes consideran que es importante abordar este contexto diverso ya que restringe o facilita la convivencia y las posibilidades de acuerdo así como de participación social. El profesor José argumenta que

son los principales problemas... problemas sociales los que se viven. Aparentemente cuando yo muy llegué acá [hace diez años] no se daban, era una hermandad por completo pero al empezar con la división, ya evangélica pues ya ve que ya no comulgan igual, ya las fiestas no son las mismas porque ya hay división y

como yo considero que si esto sigue creciendo el problema... una de dos, o todos evangélicos o todos católicos, porque así como van y con sus costumbres el panorama se vuelve más difícil...

Las rivalidades entre grupos contrarios han ocasionado en algunas comunidades y en algunas ocasiones enfrentamientos directos entre ellos, intolerancia ideológica, religiosa, expulsión de grupos minoritarios ideológicamente diversos a la mayoría así como restricción de servicios de agua o luz como medida de presión. “la comunidad es bastante compleja puesto que aquí hay dos etnias indígenas [tsotsiles y tseltales] verdad, hay divisionismo, hay diversidad, hay muchas ideas políticas encontradas e ideas sociales...”, menciona el profesor Moisés. Uno de los docentes nos señala estos casos,

una vez acordó un grupo que les cortaran... que les cortaran el agua o la luz a otros, y tomaron el acuerdo de cortarles el agua a las personas que no iban a cooperar y por la tarde salen los de la comisión del agua a que fueran a cortar el agua, pero cual fue la sorpresa que en el momento en que llegan ellos a la casa del primer mandatario evangélico los esperan con armas de fuego [por intolerancia religiosa entre “católicos tradicionalistas” y “protestantes”]...

En este marco algunas escuelas han iniciado, en la medida de lo posible, acciones con sus estudiantes para la convivencia y resolución pacífica de conflictos. Uno de los docentes argumenta que es necesario visibilizar y plantear las problemáticas de los estudiantes, de los padres de familia y de la comunidad en general para establecer sinergias educativas a través de experiencias compartidas, planteamiento de estrategias de resolución, considerar las particularidades del contexto, integrar grupos colegiados y de trabajo en equipo, así como redes educativas con otros colectivos de la estructura educativa,

pienso por ejemplo, tratar los problemas a nivel zona, primero cuales son los problemas que más enfrentan y entre todos sacar lo más relevante y tal vez de eso más relevante algo de eso me pueda servir, porque no podemos trabajarlo ahora si una varita todos parejo, vamos a encontrar altas y vamos a encontrar bajas, tal vez lo que me están proponiendo para ellos les funcione pero para mí no, pero puedo yo hacer una pequeña variante para que yo pueda establecerlo con mis chamacos [jóvenes]... entonces siento yo que si trabajáramos ahorita como estamos trabajando es bueno porque ya hay una comunicación, ya no estamos tan fríos, tan aislados ya estamos más estructurados pero si esta estructura la llevamos a trabajos colegiados pero ya por nivel a sacar otras experiencias, nuestros problemas que vivimos, considero yo que podríamos tener problemas más detectados a nivel zona porque en círculo social ya ve que a veces se concentra en un solo lugar y pensamos que de ahí no sale...

5.3.4. *¡Ya vamos hacer nueve años aquí en la comunidad!*

Cualquier problema que tienen hay van con nosotros, porque ya son ocho años en la comunidad que tenemos y como ahí vivimos, sábado y domingo nos vamos a la casa, eso hace que los muchachos tengan esa confianza para desempeñar todas las actividades también...

Profesor Jacob

La permanencia y arraigo del profesorado en la escuela y en la comunidad a través de los años ha permitido profundizar las relaciones con los estudiantes, entre el mismo profesorado, padres de familia, fortalecer los vínculos escuela-comunidad, dar seguimiento a programas y proyectos educativos y proponer alternativas educativas a partir de las condiciones y características del contexto.

Los docentes de la región HUSANCHA que colaboraron en la investigación han permanecido de dos hasta diez años en la escuela donde actualmente laboran, algunos viven durante la semana laboral en la comunidad pernoctando en ella, mientras que otros viajan diariamente a San Cristóbal de Las Casas, Tuxtla Gutiérrez o Chiapa de Corzo. Los profesores que permanecen toda la semana en las comunidades han organizado actividades vespertinas con sus estudiantes y la comunidad para desarrollar habilidades como la comprensión lectora mediante talleres de lectura y redacción creativa, abordar temas que surgen de los estudiantes y padres/madres de familia, aprendizaje de computación, la peluquería, reparación de planchas, desarrollo del pensamiento matemático y manualidades entre otros; estas actividades responden a las necesidades a la comunidad y dotan de un sentido distinto a la escuela. El profesorado manifiesta que ha decidido quedarse por las tardes en la comunidad para evitar el desgaste que les ocasiona el viajar diario al lugar donde residen, de esta manera pueden rendir más en sus actividades docentes y además cuentan con suficiente tiempo por las tardes para preparar sus clases y organizar el material necesario para el siguiente día. El profesor Gerardín menciona algunos de los talleres que ha impulsado por las tardes en su escuela,

esas clases las doy en la tarde, porque quiero que lleguen los muchachos que les interese por ejemplo cortar cabello, aprender a reparar planchas, computación... no todos tienen la misma paciencia, ni los mismos gustos (...) en las tardes como dice el compañero que nos quedamos se los enseño, que lleguen a partir de las cuatro de

la tarde ya están allí, ahí están, y empezamos; de esa manera se ha motivado a los jóvenes...

Las expresiones de los padres/madres de familia también dan cuenta de la importancia de la permanencia y seguimiento de los proyectos educativos por parte del profesorado, es decir, consideran relevante que los maestros permanezcan al menos dos ciclos escolares en las escuelas para que se logren vincular con las problemáticas de la comunidad; por el contrario, cuando los docentes solamente permanecen un ciclo escolar en la localidad o incluso menos señalan que no se logran vincular adecuadamente. Incluso han notado que sus hijos logran menos aprovechamiento, “nos gusta cuando los maestros tardan aunque sea un su poquito por que los conocemos, hablamos... pero cuando solo están un año o menos hasta nuestros hijos como que no aprenden bien, viene un maestro y luego viene otro y así...”, expresa doña Juanita.

La permanencia y arraigo evidencia que, además de evitar el desgaste físico, emocional y económico del profesorado, existe un compromiso y responsabilidad en ellos cubriendo la semana laboral de clases e incluso dando, en algunos casos, horas de más. De esta manera el ausentismo del profesorado cada vez es menor. José Antonio, uno de los docentes, señala la importancia de cubrir el horario de clases de manera eficaz,

aquí estamos, aquí vivimos, entonces no tenemos por qué ser mochila veloz [expresión coloquial para referirse a docentes que no acuden a clases o que acuden pero no completan su jornada y se retiran antes de tiempo] las dos y a correr; aquí estamos, trabajamos en armonía con los niños, en armonía con los padres de familia, hasta el momento no podemos decir que algún padre de familia ha tenido problema con algún maestro o yo como director definitivamente no, todo ha sido en armonía...

Algunos profesores que anteriormente no se quedaban durante la semana laboral en la comunidad recientemente lo han comenzado a realizar y argumentan la importancia que esto ha significado para ellos en su desempeño profesional y con sus estudiantes y comunidad,

me gusta conocer la comunidad más a fondo... últimamente ya llevo tres meses quedándome en la comunidad y me ha servido convivir con las personas, ver qué hacen por las tardes, a qué se dedican y sus actividades y tenemos este más contacto físico en convivir, ya en una reunión hay vamos con todas las personas y escuchar, ver las tradiciones la organización que se tiene internamente... antes no hacía eso y creo que es muy importante.

La permanencia, compromiso y responsabilidad del profesorado en las diferentes localidades de la región han desencadenado procesos participativos y democráticos horizontales entre la escuela y sus sujetos, superando una mirada tradicional y positivista que establece límites, separaciones y rupturas entre el profesorado y sus estudiantes, padres de familia y comunidad al desconocer los sujetos y sus elementos sociales, históricos, culturales, económicos, geográficos y políticos.

5.3.5. Me encontré con unos grandes amigos en la escuela

Todo el trabajo que se ha hecho aquí es en conjunto (...) llamamos a los padres de familia para que colaboren con nosotros... y la verdad es que la experiencia que se ha tenido acá de todo el trabajo de estudiantes y todo es una experiencia muy bonita para nosotros, nos ha costado bastante pero hemos sabido sacar adelante a ocho generaciones...

Profesor Jacob

El trabajo en conjunto, armónico y colaborativo a través de la participación de los diferentes colectivos presentes en la región intercultural HUSANCHA ha redundado en mejores resultados educativos. El desarrollo de actividades en equipo entre el profesorado representa el primero de los ejes para posibilitar lo anterior; a través del reconocimiento del otro, de procesos comprensivos, de compartir experiencias de vida y profesionales, del diálogo, del apoyo mutuo, del diseño de estrategias planeadas y consensuadas, de la potenciación de las habilidades individuales para después ser aprovechadas en equipo en un clima armónico y afectivo, así como del deseo de mejorar las condiciones de vida de las personas mediante la educación. Con esto se generan fuertes lazos de confianza, participación y reconfiguración de una identidad docente que procura impulsar procesos emergentes frente a una racionalidad instrumental y tradicional.

Los docentes señalan que los conflictos entre el profesorado merman las posibilidades de transformación de las prácticas educativas y del entorno de la escuela ya que promueven el individualismo y la cerrazón del cambio y sus significados a través de posturas y posicionamientos que no admiten el diálogo ni la reflexión, por el contrario promueven la

confrontación, antagonismo y el encasillamiento de posturas que no favorecen otros enfoques propositivos educativos. El profesorado señala el aprendizaje mutuo del colectivo docente a través de intercambio de experiencias entre los docentes:

nos hemos conocido con los compañeros que han trabajado conmigo y yo he trabajado con ellos, porque yo he aprendido mucho de ellos... no me avergüenzo decirlo al contrario, yo con orgullo aprender del docente, los maestros que he tenido yo he aprendido mucho de ellos (...) porque no es lo mismo pedir que hacer, entonces por ese lado con otros maestros, le agradezco a él y otros maestros que no están (...) y ¿cómo le voy hacer? y va uno aprendiendo, yo he aprendido mucho de ellos y siento que la permanencia como docente se lo debo a los compañeros maestros...

Profesor José Antonio

El compañerismo, amistad y afecto entre los docentes instauran un clima de confianza que permite la comprensión, diagnóstico, el diseño y planificación, el desarrollo y actuación así como la evaluación y reformulación de actividades en la escuela que promuevan el sentido y significado, y por ello el aprendizaje, en los sujetos regionales integrados por diferentes colectivos culturalmente diferenciados. Uno de los profesores en su participación en el grupo de discusión señala,

nos conocemos en el trabajo... nos poníamos a platicar vamos hacer esto y esto, - ¡sale! [menciona respecto al trabajo armónico y colaborativo]-, porque cuando el maestro pone peros es cuando empieza a haber una piedrita en el zapato y como lástima, porque el otro no quiere entrarle, pero cuando nos encontramos maestros de esos que queremos echarle todos los kilos [expresión coloquial para referirse a echarle ganas, ponerle empeño a lo que se hace] y que queremos ver el cambio en los alumnos todos estamos contentos y las cosas se sacan poco a poco, adelante...

Profesor Gerardín

Son varias las expresiones del profesorado que argumentan la posibilidad de consolidar más el trabajo en equipo a partir de la propuesta de Consejos Técnicos Escolares¹⁷ de carácter mensual que aparece en la última reforma educativa (del año 2013) en México al establecer la organización de dichos consejos escolares de manera formal; si bien este es

¹⁷ Desde la política educativa oficial a partir del ciclo escolar 2013-2014 se establecen los Consejos Técnicos Escolares con carácter mensual, estos espacios trabajados adecuadamente podrían encausar un giro educativo diferente que impacte en el proceso educativo de la escuela ubicada en contexto específico con necesidades y recursos particulares, sin embargo para su pleno ejercicio se requiere una ruptura epistemológica del proceso enseñanza-aprendizaje, así como de asumir una postura política que integre grupos estratégicos de cambio.

un elemento indispensable que ya se realizaba en las escuelas, su presentación desde la estructura formaliza su carácter. El sentido relevante del trabajo colectivo desde los Consejos Escolares se remite a escuchar las diversas voces inmersas en los procesos educativos, docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad y a promover su participación, y no a reproducir un manual del deber ser del “consejo escolar”, como lo plantea la parte oficial, centrado en lineamientos prescriptivos que centren únicamente la visión de la escuela desde los docentes, muchas veces anclados en prácticas de la escuela tradicional. Una de las profesoras señala el trabajo con los consejos técnicos escolares,

yo creo que el CTE [Consejo Técnico Escolar] es una buena herramienta, es una buena herramienta porque nos ayuda a tener una buena convivencia entre compañeros, sobre todo a podernos ayudar mutuamente en cuanto a los problemas que tenemos cada quien en nuestras propias aulas, hasta ahí considero yo que vamos bien, no sé porque ahora sí que a fuercitas nos están haciendo que tengamos esta relación, aunque ya la tenemos pero tenemos que formalizarla o acuerparla más, pienso yo que está bien pero es igual si en determinado momento no solo es tener el CTE de manera institucional sino que también nos podrían ayudar otras personas que tuvieran conocimiento mayor (...) alguien cuando tuviéramos nuestras reuniones aquí en el plantel que nos diera una formación extraordinaria a lo que no sabemos o a las necesidades que se nos presentan eso tal vez sería un poquito de más ayuda...

Profesora Norma

Desde esta óptica el Consejo Escolar necesita la colaboración y participación de todos y todas en la escuela para originar aprendizajes diversos que orienten y fortalezcan las posibilidades de transformación desde la escuela hacia la comunidad. El clima de confianza asociado a un posicionamiento crítico, devela el profesorado, permite integrar y consolidar sinergias de trabajo tanto para el cambio educativo como para la solución de conflictos; en estas expresiones sobresale la armonía del colectivo docente del centro educativo como afectos compartidos y desinteresados que se fortalecen con el trato frecuente, cotidiano y honrado. El profesor Gerardín argumenta la importancia de lo anterior:

me encontré con unos grandes amigos en la escuela, los papás, los alumnos, el maestro Jacob, y que ahora si nos entendemos, de que nos llevamos bien y eso no ha ayudado a que no tengamos conflictos como compañeros... nos ponemos de acuerdo para hacer muchas cosas...

Otra de las profesoras señala la importancia que tiene el compañerismo entre docentes en la escuela para el desarrollo pleno de las actividades; los docentes argumentaron experiencias no gratas de conflictos que tuvieron con otros compañeros en otras

instituciones educativas años atrás debido a la irresponsabilidad que presentaban, ausentismo o falta de interés por las actividades educativas. La profesora Beki expone el por qué de la necesidad de llevarse bien, “también eso tiene mucho que ver con el compañerismo entre docentes verdad, porque si yo me peleara con el maestro y con el otro ya no me gustara estar aquí ya me quisiera ir a otra escuela...”

5.3.6. Siempre nos comentan que no hay presupuesto

Aquí hemos solicitado todo con los presidentes municipales, con la SEP... y cuesta mucho para que nos construyan lo que necesitamos, al cambio que les dicen a los señores qué quieren, -les pongo cemento una parte y ya no les doy aula-...

Profesor Jacob

La gestión de infraestructura, aparatos tecnológicos, materiales didácticos y en general cualquier apoyo que pueda ser útil para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje a través de diferentes instancias debido a las condiciones paupérrimas en las que se desempeñan la mayoría de escuelas telesecundarias de la región HUSANCHA constituye otras de las preocupaciones y actividades del profesorado. No obstante que es un deber del Estado mexicano garantizar las condiciones óptimas en las escuelas para el desarrollo de los procesos educativos, las escuelas de la región representan espacios caracterizados por el olvido, la marginación y la carencia incluso de aulas en algunas escuelas.

Varios de los logros en las múltiples gestiones que efectúa el profesorado lo realizan conjuntamente con el comité de padres de familia, los docentes llevan solicitudes a diversas instituciones gubernamentales y organizaciones solicitando apoyo, generalmente en las primeras el trámite es mediado por procesos burocráticos engorrosos en los que es necesario ir más de una vez para “darle seguimiento al caso”, expone el profesorado,

pero ¡aaaay Dios!, si solicitas una aula tarda muchísimo tiempo para que la autoricen, ahorita como puedes ver estamos laborando con una aula improvisada de tablas y lámina y tiene años que la estamos pidiendo y no llega, a pesar de eso estamos luchando día a día por la educación de los muchachos en estas condiciones podría decirse inhumanas... a veces salen más rápido las solicitudes de apoyo al municipio...

Estas expresiones son muy frecuentes en el profesorado que labora en la región de indagación, las escuelas carecen de espacios dignos, laboratorios, talleres, aulas para proyección de servicios multimedia incluso algunas de energía eléctrica, agua potable y señal satelital para la proyección de la programación de telesecundaria; las escuelas se alejan mucho de los planteamiento del Modelo Educativo de Fortalecimiento de Educación Telesecundaria (2011) en cuanto a infraestructura. “Seguimos teniendo aulas de madera”, manifiestan los profesores, “no contamos con laboratorio es una escuela pobre...”, indica otro de los docentes. Los docentes exponen las carencias de materiales e infraestructura que padecen durante el desarrollo de sus actividades,

cuatro computadoras tenemos y son setenta estudiantes, no tenemos internet, y cuando se descomponen las computadoras viejitas nos quedamos sin nada, ahora si iniciando y no habido más, entonces no podemos trabajar con los libros así, por ejemplo, en español estamos en español y consulta la página [hipervínculos a páginas *web*] tal y aquí no hay nada...

Profesor Juan Daniel

Otra de las preocupaciones del profesorado son las excesivas cargas administrativas que tienen que realizar de manera frecuente, “los controles administrativos son los que nos quitan mucho tiempo, a veces ya no da tiempo de preparar las clases por estar llenando documentos”, los requisitos administrativos y papelería en general representan un elemento que dificulta que el profesorado se centre completamente en lo realmente vital, lo esencial, la actividad didáctica-pedagógica. Los docentes comentan estas ocupaciones,

y no salimos porque estamos llenando que las “erres” [formato de reporte de calificaciones de fin de ciclo escolar], que las boletas, haciendo registros, papeles por aquí y por allá que nos piden, es una gran cantidad de trabajo que tenemos oculto, porque eso no se ve, porque eso no lo saca a relucir ninguna autoridad, ni lo reconoce, al contrario nos señala...

Profesor José Antonio

Son múltiples las carencias y necesidades que las escuelas telesecundarias tienen y que influyen en el servicio educativo que brindan, no obstante, ante las deficiencias materiales padres de familia y profesores se organizan para realizar el mantenimiento, reparación y habilitación de espacios de infraestructura a través de cooperaciones que ellos mismos proporcionan mediante acuerdos en asambleas o de solicitudes que han realizado, éstas

últimas son muy escasas. La cooperación económica y de mano de obra de los padres de familia e incluso del profesorado es una de las maneras de participación más frecuentes en la región para habilitar y reconstruir espacios físicos de aprendizaje:

nos falta una aula, la tenemos pero de madera y lámina, siempre nos comentan que no hay presupuesto, que son pocos alumnos, al igual que el presidente municipal, haaa nos ha puesto tantas trabas el presidente municipal, también este hice una solicitud allá como tres veces lo hice la solicitud, fueron los padres de familia hablar con el presidente municipal porque queríamos un muro de contención porque cuando llegué acá vi que estaba cuarteada la parte allá de la tierra, dije no vaya a llover más fuerte y se va a venir la tierra y nos aplaste, y se organizó los padres de familia, fueron le dijo que les iba a mandar pero no les mandó nada, entonces los padres de familia se aburririeron y ya no profe ya no pidamos nada ya fue que le sembraron unos árboles y ya son esos árboles que están ahí grandotes, sirven de muro de contención, pero si los padres de familia han apoyado muchísimo...

Profesor Jacob

5.3.7. Transformar a estudiantes y la comunidad, ese es el cometido de la tele

Entonces la escuela lo agarran [la consideran] como un lugar atractivo, yo creo que todos mis compañeros aprovechamos esa situación para relacionarlos, que aprendan y sientan ese ambiente donde puedan aprender [se refiere al aprendizaje de sus estudiantes]...

Profesora Karina

La telesecundaria en estos contextos cobra especial sentido y relevancia ya que representa uno de los centros educativos más importantes para detonar experiencias de aprendizaje que deriven en sentido de utilidad, permitan la resolución de problemas cotidianos y comunes para sus habitantes y además promuevan el cambio socialmente significativo. El profesorado considera que la telesecundaria debe coadyuvar a la formación integral de los estudiantes en sus dimensiones de desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades, valores y emociones, a través de diversas acciones educativas que los docentes promueven a partir de las necesidades que se viven. El gran reto gira entorno a ¿cómo lograrlo en estos contextos?

Los docentes argumentan la necesidad de crear ambientes de aprendizaje a través del análisis crítico y la puesta en marcha de valores humanos en donde destaca la importancia del capital intercultural-afectivo, el diálogo así como el cruce inter-experiencial de los

sujetos participantes en estos escenarios de aprendizaje, “es un papel formativo, es un papel muy bueno que desempeña la telesecundaria”, expone uno de los docentes. Otro de los profesores por su parte señala que

la escuela debe ser formadora, si aquí formadora, debe ser formadora de ideas, generar que el muchacho prosiga estudiando, sí, y otra tratarle de enseñarle algo, un oficio para que se pueda defender... otro de sus papeles, la integración familiar, porque aquí lo que tratamos es de que los padres se estimen con sus familias, a veces les hemos dado curso, los sentamos a platicar que vengan con sus esposas y tratamos de que le dé un beso a su esposa, para que sientan el amor y el afecto... eso motiva

Profesor Gerardín

Los docentes consideran que uno de los papeles centrales de la escuela es dar respuesta a las necesidades del contexto, a sus problemáticas, mediante fuertes vínculos con los estudiantes, padres de familia e integrantes de la comunidad mediante la puesta en marcha de acciones, proyectos y actividades diversas que promuevan la participación social. El profesor Ignacio da cuenta de lo anterior,

creo que una de las funciones esenciales de la escuela es principalmente en dar pie a que vaya dando respuesta a las necesidades de la comunidad, a sus problemáticas, debe tener más injerencia y empatar [enlazar un cabo con otro] más la escuela dentro de la comunidad, **romper el aislamiento de nada más estar insertada ahí pero sin que se provoque nada**; entonces la escuela tiene que hacer un análisis de la problemática y empezar a incidir no solo concientizando a los alumnos sino empezando actuar, fomentar acciones, proyectos que involucren a toda la comunidad y vayan dando pie a solventar algunas necesidades, problemáticas que hayan tenido con anterioridad o en el presente...

La labor de la escuela no debe limitarse al trabajo con los estudiantes únicamente. Es necesario que los procesos reflexivos y de concientización trasciendan hacia afuera de los muros de las aulas e involucren a los padres de familia y a la comunidad, en estos sujetos descansa el éxito de la escuela y sus posibilidades de transformación, “un motor, un impulso para la vida futura”, señala una de las docentes. La escuela anclada, como hemos referido en páginas anteriores, también se ha caracterizado por el aislamiento con los sujetos regionales, fungiendo como un ente invidente y sordo de las voces y expresiones de sus sujetos, pero punitivo, certificador, vigilante del *statu quo* y de la reproducción cultural hegemónica a través de sistemas definidos, infranqueables e incuestionables de poder. Los profesores expresan algunas de las formas en que ellos perciben el cambio en sus estudiantes y en su conjunto en el espacio en el cual se desempeñan,

los cambios se pueden traducir en cuanto a los avances que se va observando en el chamaco [joven], en el comportamiento, en su manera de cómo actúa en la comunidad si, las ideas que puede aportar el chamaco para la comunidad...

Profesor Jacob

El profesorado expresa que la transformación y el cambio educativo es posible a través de procesos colectivos paulatinos que inicien desde ellos mismos, “desde nosotros, los docentes, debe iniciar el cambio, mirar otras cosas, hacer otras cosas, no sólo lo que nos dicen el libro que ni si quiera se corresponde con la realidad que estamos viviendo aquí”, argumenta el profesor Jorge Luis,

nadie más que sus habitantes y nosotros sabemos lo que significa trabajar y vivir en estos contextos... que no nos cuenten cuentos chinos [expresión para indicar historias fantasiosas] la SEP y el gobierno que ni si quiera han pisado estos lugares...

Profesor Juan Daniel

Los docentes consideran que la transformación y el cambio exige miradas plurales, abiertas, comprometidas, críticas y no totalizantes de las condiciones que se viven en cada uno de los contextos, es necesario iniciar el cambio primeramente desde el profesorado para proponer otras maneras de hacer escuela que se reflejen en los estudiantes, padres de familia y comunidad de forma gradual y creciente. Las posibilidades de construir la escuela y la educación no se limitan al libro de texto que además de desfasado de la realidad regional constriñe el pensamiento crítico-creativo.

La transformación y cambio educativo manifiesto en las prácticas escolares, en los métodos de enseñanza-aprendizaje, en el currículo y su deconstrucción que emprende el profesorado de la región lleva a la resignificación y creación de propuestas educativas emergentes que toman en cuenta el contexto. Estas propuestas plantean una escuela en la que el diseño y la disposición espacial, los tiempos de clases, los modelos educativos que se practican y las relaciones que se establecen configuran un entramado inextricable que dota de sentido y valor educativo a la escuela y detona o restringe las posibilidades de cambio socialmente significativo; “transformar a estudiantes y la comunidad, ese es el cometido de la tele”, argumenta el profesor Juan Daniel. ¿Cómo lograr el tránsito de una escuela anclada a una escuela crítica y transformadora con sentido socialmente significativo?

5.3.8. *No trato de orillarlos, sino que se involucren*

Tenemos aquí a Toñito que le cuesta... él no sabe escribir pero sabe leer... no trato de orillarlos sino al contrario que se involucren, él y todos, con sus demás compañeros...

Profesor Gerardín

La escuela regularmente ha dado más a quienes menos lo necesitan y menos a quienes más lo requieren. Las narrativas de los estudiantes, las expresiones de los padres de familia y el profesorado develan los tipos de exclusión más frecuentes que se presentan en la región y desde los cuales la escuela comprometida ha iniciado procesos de inclusión que han permitido el desarrollo de habilidades, aprendizaje práctico, conocimientos, actitudes y valores en ellos a través de la dimensión afectiva y de considerarlos como seres valiosos e importantes que tienen mucho por enseñar-nos y de los que podemos aprender; de otro modo, desde la escuela tradicional, lo anterior no es posible.

La marginación y exclusión responden a procesos de construcción social, en los cuales la instancia educativa en contexto tiene mucho por hacer para la transformación de las percepciones y posibilidades de participación de estos sujetos y de los otros como seres en relación; por una lado encontramos la exclusión de estudiantes en la escuela que no hablan español o tienen un dominio deficiente del mismo, quienes proceden de lugares lejanos o de muy bajos recursos económicos; por otra parte, encontramos a los jóvenes que presentan dificultades de aprendizaje generalmente asociados a necesidades educativas especiales, de la visión o auditivas; finalmente se encuentran estudiantes mujeres que debido a sus procesos de socialización en el contexto son tímidas y cohibidas. Las escuelas en sus procesos relacionales y en sus prácticas educativas fungen como inhibidoras o potenciadoras de la inclusión de estos estudiantes.

De acuerdo a la UNESCO (2005) la inclusión se relaciona con el acceso, la participación y el desarrollo humano y pleno de todas y todos los estudiantes, enfatizando la implicación en el proceso educativo de aquéllos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. Desde este enfoque las escuelas telesecundarias responsables y comprometidas destacan como preocupación principal desde una mirada inclusiva para la transformación de la cultura, la organización así como las prácticas educativas desde el profesorado para atender

de manera cálida y eficaz la diversidad, heterogeneidad y necesidades educativas específicas de todos los estudiantes que interactúan en la región.

El profesorado expone estas preocupaciones señalando que es necesario iniciar prácticas educativas que fortalezcan la atención a los sujetos o colectivos olvidados dentro de la misma institución para implicar a todos en las experiencias de aprendizaje y no únicamente a aquéllos que de una u otra manera están más implicados en ello:

siempre hemos platicado con los maestros que la escuela debe acoger a todos, los que aprenden más lento, los que aprenden más rápido, los que tienen problemas de aprendizaje, los que no saben hablar español, los que son tímidos, los que tienen problemas físicos... a veces sólo nos centramos en los “más adelantados” ¿por qué?, porque es más fácil para el maestro...

Profesor Juan Daniel

Una de las vías más fáciles y nada efectivas para “nivelar” a estos sujetos desde la escuela tradicional ha sido la reprobación y repetición del grado escolar que cursan al no responder a los estándares numéricos que el docente, la institución escolar o el sistema educativo fijan. Renunciando la escuela a la corresponsabilidad que existe para la inclusión y desarrollo pleno de estos estudiantes, fincando responsabilidades únicas de la situación del estudiante en riesgo a él o ella misma o a su familia. Lo anterior generalmente ha ocasionado efectos contrarios y adversos en el desarrollo íntegro de los sujetos. Uno de los profesores relata el proceso de inclusión de unos de sus estudiantes de primer grado, recién egresado de la escuela primaria, el profesor devela que la confianza, compromiso, responsabilidad, afecto y diseño de un plan educativo particular para el estudiante han permitido la inclusión a los procesos educativos de este estudiante con dislexia,

dice Toñito [estudiante de primer grado] que en la primaria pues lo querían reprobar [en sexto grado, último año de la educación primaria en México], yo fui abogar por Toñito [a la escuela primaria] la primera vez que me dijeron que lo iban a reprobar les dije no me reprueben a Toño, que pase, yo lo voy a tender... claro me vino hablar su papá, -no mi hijo tiene este problema maestro no sé si puede estar con su grupo- y le dije que sí, que podía estar que ahí va aprender, porque él sí sabe leer pero escribir no sabe [tiene 12 años], es el problema que tiene confunde todo y hay que tenerle paciencia a Toñito... pero ha avanzado y mucho, ahora ya lee mejor y ¡ya sabe escribir!

Profesor Gerardín

Otro de los docentes menciona la importancia de los procesos inclusivos en la vida de los estudiantes para posibilitar la continuación de sus estudios y la conclusión de una carrera

profesional, “los maestros tocamos la vida del estudiante y veces ni siquiera sabemos las consecuencias, pero yo sí ya lo sé... lo he vivido y por eso trato de hacerlo siempre”, expone el profesor quien narra la experiencia de inclusión y las consecuencias de esto en uno de sus estudiantes, criticando a su vez las prácticas educativas punitivas y segregadoras de las escuelas,

me acuerdo de Pedro, era un muchacho especial, con problemas de aprendizaje muy duros, no aprendía y siempre lo querían reprobar, y con la paciencia que yo le tuve, la responsabilidad y preocuparme con él lo logré integrar... algún día, le dije a Pedro, algún día vas hacer profesionista y se cumplió, me dio tanto gusto, hora es un compañero maestro de primaria... creo, y me siento tan feliz y orgulloso por él y por el papel que hice...

Profesor Gerardín

Los relatos del profesorado de la región HUSANCHA se refieren a procesos de abordaje e intervención centrados en el vínculo afectivo con sus estudiantes, éstos consideran la diversidad así como las características de los alumnos tsotsiles, tseltales o mestizos que asisten a las telesecundarias con sus particularidades, ante lo cual es necesario y a la vez urgente la participación de compañeros de clase, amigos, padres/madres de familia y comunidad que fortalezcan vínculos en el aprendizaje, en la cultura afectiva y en la integración de comunidades de práctica que fomenten transformaciones en las perspectivas, estructuras, estrategias y prácticas desde miradas inclusivas.

5.3.9. *¿Un maestro que viene y que impone?*

No nos deben de ver como, ¿un maestro que viene y que impone?, sino que estructuramos ambos la forma de comunicarnos para poder avanzar, nuestro trabajo ha sido siempre en común acuerdo, no impositivo, no hágase esto porque se hace así y tiene que ser así, sino que ambos construimos conocimientos...

Profesor José Antonio

Los docentes develan la importancia del remodelamiento del poder en la región desde la escuela telesecundaria para el desarrollo de las experiencias significativas que han trascendido en los diversos ámbitos en la región intercultural. En estas expresiones el profesorado reflexiona de manera profunda respecto a una nueva concepción de escuela en

dónde es posible el diálogo y la participación diversa para la toma de acuerdos e impulso de actividades escolares a través del encuentro. Los docentes manifiestan que es necesario escuchar las voces de los estudiantes, incluso “de lo que ellos te dicen en silencio”, menciona el profesor Moisés, identificando sus necesidades y deseos, e incitándolos a su participación y colaboración. La sensibilidad y el tacto del profesorado en una actitud democrática han permitido conocer de mejor manera tanto las necesidades de los sujetos como de las posibilidades de actuar en ella.

El profesorado señala que es necesario deconstruir el poder docente y de la escuela así como del currículo en estos contextos ya que su aplicación irreflexiva ocasiona confusiones, conflictos y tensiones en los estudiantes y las comunidades al no responder a la cultura, el contexto, cosmovisiones presentes, lengua... y en general a las características *sui géneris* de los sujetos con los que trabajan, “si sólo haces lo del libro de texto o del currículo actúas como un verdugo”, manifiesta otro de los profesores; los docentes argumentan que si se continúan reproduciendo las prácticas educativas de manera prescriptiva, autoritaria e incluso hasta punitiva es imposible crear y organizar una escuela que promueva el cambio socialmente significativo.

La implicación de todos los actores en el proceso educativo redunda en mejores y mayores posibilidades de cambio a través de la escucha de sus sujetos; la escuela tradicional, anclada y aún ampliamente difundida se ha caracterizado por la imposición ideológica, reproductiva y curricular de lo que “debe enseñarse” con base en un conocimiento absoluto. Por lo anterior es necesario despertar una escuela comprometida, participativa, dialógica y que construya de manera conjunta sus posibilidades. El profesor Gerardín señala la importancia del establecimiento de relaciones inter-sujetos que promuevan el conocimiento, la confianza y la implicación,

pues una relación de amigos, no ahora sí que la relación se da la amistad, de amigos, de compañeros, porque nos vemos aquí como compañeros, ellos también me dicen, profe este aquí lo vemos ya como familia... como familia

Profesor Gerardín

Las actitudes impositivas, discriminativas, asimilacionistas y segregadoras ocasionan estados de tensiones en los procesos educativos; es común que se presenten en estos contextos prohibiciones culturales a través de sanciones establecidas en regímenes de

poder, “varios profesores acuerdan de que nadie hable lengua [se refiere a lengua de los grupos originarios] en el salón y aquél que hable lengua fuera [expulsión momentánea del aula], ¿están de acuerdo?, preguntan los maestros a los jovenazos”, expresa uno de los docentes.

Los docentes exponen algunas de las experiencias que han vivido o presenciado en los centros escolares por los que han transitado, los cuales mencionan no permiten lograr acuerdos ni diálogo intercultural, “depende mucho del director con el que se trabaje, hay directores que son muy cuadraditos no, no aceptan propuestas ni ideas, solamente quieren que se haga lo que dicen...”, expresa la profesora Beki; por su parte, el profesor Gerardín menciona que algunos profesores han confrontado a los padres de familia de manera agresiva al imponer sus ideas y puntos de vista o al momento de justificar ausentismos o acciones que no son propias de un docente, “...la maestra se alteró y le empezó a decir groserías a las mamás, entonces fue que le dieron quince minutos para que recogiera sus cosas y se fuera...”

Los docentes exponen la importancia de tomar posturas simétricas en las relaciones que establecen con sus estudiantes, padres de familia y con la comunidad en general para el desarrollo de procesos educativos que promuevan otras visiones de escuela y posibilidades de transformación. El profesor Jorge Luis argumenta,

no me siento más que el padre de familia, no, trato de estar con ellos y manejar un lenguaje pues que nos podamos comprender el padre de familia y eso me lo han hecho sentir ello... y eso considero que la relación ha sido buena, igual los papás mucho respeto también sin ninguna ofensa contra el maestro.

En estas experiencias vividas y expresadas por los docentes destaca que es necesario para iniciar procesos de remodelamiento del poder, diálogos reflexivos con uno mismo y con los otros, consolidados por relaciones de confianza y empática al representar la escuela uno de los espacios importantes en la comunidad que puede iniciar procesos críticos transformativos. La profesora Karina expone al respecto,

la escuela es generadora de un ambiente de confianza, ahí como los jóvenes, también pues uno como maestro también somos padres de familia y debemos ser empáticos con ellos, este hay que buscarles una manera atractiva de que ellos les llame la atención y que vayan a la escuela, ahora si la escuela es el único lugar que tienen a veces de diversión y aprendizaje en las comunidades...

CAPÍTULO VI

LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL-AFECTIVA EN EL PROCESO EDUCATIVO

En este capítulo analizamos la relación existente entre los elementos biográficos-emocionales del profesorado presentes en sus trayectorias de vida y abordados en el capítulo anterior, con el *rapport* afectivo que establecen con sus estudiantes, padres de familia y comunidad, en un contexto complejo en el que confluyen comunidades tseltales, tsotsiles y mestizas; con ello comenzamos a dar respuesta a una interrogante planteada al inicio de esta investigación: ¿qué mueve al profesorado de escuelas telesecundarias que ha construido experiencias significativas de aprendizaje en la región HUSANCHA, para relacionarse con sus estudiantes, padres de familia y la comunidad en su conjunto, de la manera en qué lo hace?

El capítulo aborda, en un primer apartado, la relación afectiva que se establece entre profesorado-estudiantes-comunidades en la región, resaltando el papel que juegan las emociones y sentimientos en el proceso educativo. En un segundo apartado se aborda la interculturalidad como un rasgo propio de la constitución histórica de la región HUSANCHA enmarcada en un proceso de colonización.

En el tercer apartado se establece un nexo entre afectividad e interculturalidad para proponer la presencia de la dimensión intercultural-afectiva como detonante de las experiencias significativas de aprendizaje que se presentan en la región. En un primer acercamiento al análisis de esta dimensión se traza un mapa social simbólico en el que se visibilizan las distancias que se establecen en las escuelas telesecundarias a partir de la presencia-ausencia de estas experiencias y posteriormente se plantea la necesidad de

incluir esta dimensión como un componente necesario para la construcción de pedagogías críticas decoloniales que promuevan transformaciones sociales.

6.1. LA RELACIÓN AFECTIVA EN LAS EXPERIENCIAS DEL PROFESORADO

En los relatos de vida del profesorado se devela una relación importante entre la trayectoria biográfica-emocional del profesorado y el vínculo afectivo que establece con sus estudiantes y el contexto en general en el que se desempeñan. Los profesores se identifican con el contexto de vida de sus estudiantes y las condiciones de la comunidad y evocan pasajes de su propia vida para tender puentes de comprensión y entendimiento. Esta relación empática que los profesores construyen en el contexto de la escuela posibilita preocuparse y atender las demandas tanto culturales, como sociales, políticas y económicas de los sujetos de manera más eficaz, los docentes han desarrollado sensibilidad y tacto que les permite ser conscientes y reflexionar respecto a la escuela y el papel de ésta en su contexto. Varios profesores manifiestan sentirse comprometidos por que conocen y saben lo que sus estudiantes viven,

me veo en los chamacos [jóvenes], me veo reflejado en ellos. Cuando estuve en la primaria nosotros íbamos con huaraches [sandalias elaboradas generalmente con piel de ganado vacuno y suela de llanta de automóvil], no teníamos para zapatos, ni para mochila [bolsa escolar], así llegan muchos estudiantes, algunos ya usan sus zapatitos, pero sé que a sus padres les cuesta mucho esfuerzo y sacrificio comprarlos para que vengan a la escuela.

Profesor Gerardín

En este compromiso docente que se va configurando en el contexto, entra en juego la parte biográfica de los profesores y el deseo por querer contribuir a mejorar las condiciones que sus estudiantes viven. Esta relación se asocia en la vocación docente que expresan y además se observó en las reiteradas visitas a las escuelas,

fui la primera hija de mis padres y tuve una infancia muy bonita, mis papás me quieren mucho y quizá eso sea que queremos mucho lo que hacemos [se refiere a su profesión docente], porque tenemos eso que... cómo se puede decir... la espinita [la inquietud, el deseo]... la espinita... ya me... ya me... puse sentimental... de cambiar la vida de los estudiantes, porque también nosotros sufrimos, que te puedo decir... ¡amo mi trabajo! [voz quebrada de la profesora, se le llenan los ojos de lágrimas]

Profesora Beki

yo he venido también desde abajo y entiendo la situación que vive el alumno, cuando tiene que trabajar, se entiende porque uno también como maestro vivió esa situación en algún momento de nuestra vida verdad. Ahorita el trabajo nos hace que tengamos un nivel de vida diferente, pero esa comprensión de los alumnos en cuanto a mi vivencia de estudiante también me hace comprender a los chamacos [jóvenes], a veces no se les puede pedir mucho porque antes el maestro hace un análisis verdad...

Profesor Jorge Luis

La acogida afectiva del profesorado refuerza el compromiso y la labor educativa, devela que es un elemento sustancial que va más allá de cualquier currículo prescriptivo. Esta oferta establece procesos de negociación, diálogo, pero sobre todo acción en el contexto en el que se encuentran insertos al atender situaciones que escapan del currículo lineal predispuesto desde la política educativa nacional:

también se los digo a mis chamacos, por ejemplo una niña que tengo en tercero ahorita [estudiante de la telesecundaria], ya se quería ir el año pasado [fugarse con el novio sin el consentimiento de sus papás para vivir en pareja], lloró aquí a moco tendido [expresión, llanto a lágrima viva], que lo quería al muchacho, pero el muchacho era más grande que ella, le digo mamita yo por experiencia... ya le empecé a contar mi vida [profesora que fue madre a los 17 años y pasó muchas vicisitudes] ... yo no quiero que te pase lo que me pasó a mí, le digo, tú estás bien bonita Fanny y debes de valorarte, todo en su momento... entonces... fui a hablar con sus papás, hasta su casa, entré, llegué hasta allí, hablé con ellos y con sus hermanos, hasta con sus vecinos que llegaron a verme que estuve ahí... los hice reflexionar a todos, me gustó pues la experiencia que tuve con ella porque le ayudé y no sólo con ella, con todos... trato de ayudar en lo que se pueda.

Profesora Beki

Estas maneras de intervención han estado mediadas por los diálogos y reflexiones profundas entre los inter-sujetos colectivos. La comunicación con los padres de familia juega un papel trascendental en la oferta del profesorado, elemento que ha fungido también como factor de motivación,

en alguna reunión le comenté a los papás que... yo vengo de una familia también humilde, como ellos, y a veces no se tiene todo lo que uno necesita para estar bien en la escuela... se les pone de ejemplo, pues... la experiencia personal, de que así fue cuando era uno estudiante, no tenía uno pues los recursos que se necesitan, lo que uno quisiera tener en ese momento, pero si tú trabajas, si tú te preparas, con el transcurso de los años vas a gozar pues de tu trabajo... eso se les ha hecho mucho énfasis a los alumnos de que sigan estudiando, de que se preparen...

Profesor Jorge Luis

La relación afectiva que establece el docente se acompaña de la satisfacción que éste tiene de su labor pero también de la confianza que los otros depositan en él/ella y de la valoración que hacen de su desempeño, creando y re-creando el sentido de la escuela:

me siento muy bien con mis alumnos, creo que soy útil, trato de dar siempre lo mejor de mi como les digo, podré tener mil problemas en la casa, mil problemas con mi mamá, con la persona que sea, pero abriendo la puerta, abriendo el portón y metiéndome, me tiene que cambiar la cara, aquí trato de dar lo máximo, al máximo, me entrego bien... ¡creo que no había recordado tantas cosas hasta ahorita en esta platica!, pero si les digo a las niñas que puedan trabajar que no siempre dependan de un hombre, si porque siempre aquí están acostumbradas a que es el marido el que las mantiene y creo que no debe de ser así si, sino los dos aportar algo al hogar... mis alumnos y sus papás me quieren mucho y yo a ellos.

Profesora Karina

El arraigo y permanencia de los profesores en la comunidad durante la semana laboral, e incluso algunos fines de semana, cuando tienen planeado actividades para estos días, es otro de los elementos esenciales que dan vida a la oferta del profesorado, ya que establece lazos que sobrepasan las barreras de las aulas y además hace posible conocer más a la comunidad:

algunas veces nos quedamos con el otro amigo [se refiere a su compañero profesor de trabajo] toda la semana en la comunidad, platicamos, convivimos con la gente de aquí...

Profesor Jacob

6.1.1. Emociones y sentimientos presentes en las escuelas

Las experiencias escolares expresadas por los sujetos develan componentes emocionales/sentimientos que median los procesos de aprendizaje en las telesecundarias y que constituyen, como hemos expuesto, sus afectos. De esta manera el espacio vivido a partir de las relaciones inter-subjetivas, crea puentes o barreras al desplegar diversas emociones, sentimientos y sensaciones en las escuelas que devienen en experiencias de aprendizaje. Pero, ¿las emociones y sentimientos son lo mismo?, ¿los sentimientos pueden distinguirse de las emociones?, ¿cuál es el papel de las emociones y sentimientos en la toma de decisiones?, ¿cómo se relacionan o vinculan las emociones y sentimientos con lo axiológico y ontológico en las situaciones cotidianas?, ¿y con los esquemas, modelos y representaciones que cada sujeto tiene en su bagaje?

Las emociones las podemos considerar como reacciones inmediatas, en ocasiones instintos que alertan, indican peligro, rechazan lo desconocido, alimentan la supervivencia; o también como impulsos que provocan el sentimiento de seguridad, de protección, el disfrute, lo agradable; en estas posibilidades y otras más intervienen los afectos como algo intrincado. Las emociones como reacciones inmediatas se reflejan en acciones y movimientos corporales en primera instancia, generalmente se evidencian en los sujetos de la región, al ruborizarse, gesticular, cambiar los tonos y ritmos de voz, al cambiar su conducta, al modificar su posición espacial trasladándose de un punto a otro. Al ocurrir esto ante un problema o situación las emociones desencadenan paralelamente o instantes después sensaciones que a su vez derivan en sentimientos, éstas tienen un carácter más complejo que las emociones, sin embargo tanto emociones, como sensaciones y sentimientos, van configurando el espacio vivido escolar.

En sus relatos los estudiantes exponen diversos sentimientos que experimentan en la telesecundaria. Algunos de éstos expresan satisfacciones,

¡fue muy emocionante hacerlo!, primero el animal de plastilina, después pegamos con periódico todo el animal y dejamos que se secase durante unos días.

Alberto de Jesús Aguilar Vázquez, estudiante mestizo, 3° “A”

el 10 de mayo [día de las madres en México] hice unas botellas forrado en las tapas y cuando hacemos algún evento bailamos con mis compañeros donde les gusta bailar y otros no bailan porque tienen miedo o vergüenza, pero yo ya no tengo miedo ni vergüenza durante los tres años del estudio he estado muy contenta.

Gloria Catalina Hernández Vázquez, estudiante tsotsil, 3° “A”

para mí hacer obras de teatro es muy satisfactorio, porque a través de ello expreso mis sentimientos y expreso como yo quiera con gran libertad, y no me importa que me toque hacer el papel de mujer, lo hago con entusiasmo y contento. A mí me gusta que sea grande el reto porque es mejor la victoria que se logra, y lo que me gusta de las obras de teatro son las escenas de drama, porque todos actuamos como si fuera real y a las personas que nos ven les fascina, al igual como las escenas donde hacemos algo muy cómico; bueno, la verdad lo que nos enfocamos más son las obras cómicas porque a la gente le gusta y a nosotros también porque nos toca hacer escenas más vergonzosas y tenemos que esforzarnos en hacerlo más gracioso y tratar de que nos salga casi idéntico al personaje que imitamos.

Geovani Alberto Martínez Nájera, estudiante mestizo, 3° “A”

al ingresar a mi escuela telesecundaria 483 Palenque, estoy muy emocionado porque pensé que todo sería diferente [respecto a la escuela primaria] y así fue, al encontrarme que contaba con computadoras, pues me sentí muy bien y quise aprender de inmediato...

Tereso de Jesús López López, estudiante mestizo, 3° “A”

pero en otros relatos se develan también experiencias en las que predomina el miedo, el temor, la vergüenza,

no me gusta mi escuela, siento pena de hablar el castilla, no se hablar bien, tengo miedo que va decir el maistro, tampoco me gusta solo estar escribiendo en el libreta, es el muy aburrido... pero siempre estoy sentado.

Fortunato Agustín Guzmán Ixim, estudiante tseltal, 3° “A”

cuando pisé por primera vez la escuela telesecundaria, tenía miedo, vergüenza, pensaba yo, que todos los alumnos que estaban en la escuela primaria, Caro y Jaque, las tres nos sentíamos incomodas, extrañábamos nuestra anterior escuela, las alumnas de tercero nos miraban con asco como si tuviéramos puesto algo sucio, cuando llegó la hora de clases la profesora nos dio una tarea, pero nosotras no sabíamos nada de nuestra nueva escuela; nos salimos hacer la tarea afuera, pero unas alumnas nos vieron afuera y nos reportaron con la directora, ella nos regañó muy fuerte y nos dijeron que traeramos una cubeta de agua, hasta pensábamos en no volver a esta escuela, porque decíamos día tras día tenemos miedo (...) nos daba miedo o tal vez vergüenza hablarles a los demás alumnos ni siquiera salíamos de nuestro salón, pero nuestros profesores nos decían que hay que enfrentar el miedo, que nuestros compañeros también entraron con miedo como nosotras, pero así pasábamos todos los días...

Karina Alejandra Ortega Vázquez, estudiante mestiza, 3 ° “A”

En estas últimas expresiones los estudiantes manifiestan sentimientos que reproducen los estigmas, prejuicios y descalificaciones que circulan en un contexto intercultural en el que prevalece la discriminación. Estos sentimientos no siempre son exteriorizados y/o comunicados ya que son evaluados y señalados por otras personas, pares y profesores; los estudiantes se encuentran bajo diversas maneras de poder y procesos de socialización en la escuela que se confrontan con los procesos de socialización en su hogar. Los diferentes sentimientos que los estudiantes, profesores y padres de familia expresan sobrepasan el *dominio de acción* (Maturana, 2001) emocional inmediato desencadenado al vivir una situación, evento o experiencia, no obstante diversas emociones acompañan a los sentimientos que constantemente se dinamizan, recrean y en algunos casos se resignifican en los sistemas e imágenes mentales de los sujetos en la región.

De acuerdo con Damasio (2010) los sentimientos generalmente están escondidos, permanecen y subyacen al interior de las personas. De manera tal que representa lo privado de los sujetos, sin embargo no se limita a ello ya que son influenciados para legitimarlos o rechazarlos desde los procesos de socialización en ámbitos de lo público.

Siendo los sentimientos algo que ocurre al interior de cada sujeto, pero bajo los influjos de su contexto, es necesario generar vínculos de confianza y procesos de socialización en la escuela que permitan su exteriorización sino se establecen lazos afectivos de confianza los sentimientos no son conocidos ni expresados a personas que se corresponden a otra posesión de capitales, *habitus*, prácticas y sentidos. Damasio (2010) argumenta que primero se presentan las emociones y después los sentimientos debido a los procesos de evolución para la sobrevivencia; los sentimientos son más intelectuales y espirituales y son revelaciones, del estado de la vida en el seno del organismo. ¿Cómo sentimos un sentimiento?, ¿cómo sienten los sujetos regionales?, ¿cómo siente la escuela refiriéndonos como grupo?, ¿cómo sentir los sentimientos de los tres grupos culturalmente diferenciados?, ¿cómo intervienen los sentimientos y emociones en la construcción de la realidad?

Las emociones como la ira, el miedo, la alegría, la angustia, el odio, se presentan en todas las culturas, sin embargo son relativas y específicas. Los sentimientos son aún más particulares y diferenciados ya que se van consolidando desde los procesos socio-históricos, biográficos, experienciales, vividos, culturales... en los cuales cada sujeto se ha formado. Así incluso las relaciones interculturales muestran vínculo con las emociones y sentimientos ya que generalmente desde lo *a priori* se conducen a prejuicios raciales y culturales a partir del despliegue automático de emociones sociales destinadas, desde lo evolutivo y desde lo social-cultural (como los procesos que devienen desde la colonización y conquista, entre muchos otros), al detectar la diferencia en los demás porque dicha diferencia puede señalar riesgo o peligro, y promover la retirada o la agresión. Los sujetos tienden a conservar lo propio como algo territorial y animal, ya que lo diferente puede ser amenazante al desconocerlo y se manifiesta en rechazos, repugnancias, ascos, por ejemplo, estas acciones hacia los grupos originarios en la región.

Las emociones y sentimientos nos permiten comprender más a fondo los procesos interculturales, éstos no han sido considerados o se han estudiado someramente asociados a lo intercultural, por lo que es necesario iniciar una revisión profunda de las emociones y sentimientos, como parte del capital intercultural-afectivo, y su vínculo transdisciplinar que representan. “Nuestra vida debe regularse no sólo por nuestros propios deseos y sentimientos, sino también por nuestra preocupación por los deseos y sentimientos de los

demás, expresados como convenciones y normas sociales de comportamiento ético” (Damasio, 2010, p. 161).

Las emociones y sentimientos constituyen evaluadores de la experiencia vivida en la escuela, detonantes de deseos, alertas a lo desconocido y rechazos o por el contrario agrado por la experiencia y deseo de revivirla. También orientan la parte axiológica de los sujetos. En estos procesos intervienen dos elementos esenciales las emociones-sentimientos y lo racional, ambas dimensiones se entrecruzan y disponen al sujeto a reaccionar o accionar;

procesamos no sólo la presencia de un objeto, sino su relación con otro y conexión con el pasado. En estas circunstancias, el aparato de las emociones evalúa de forma natural, y el aparato de la mente consciente coevalúa racionalmente (Damasio, 2010, p. 57).

La evaluación de la experiencia, desde un sentido reflexivo, establece aficiones, gustos, rechazos, pero sobre todo aprendizaje y conocimiento por otra experiencia similar que se viva. Por ejemplo, el ataque de un perro en la infancia constituye un bagaje experiencial que descansa en el inconsciente, si el sujeto se expone nuevamente a una situación similar rápidamente se activan elementos mentales evaluadores de la experiencia desagradable sufrida o padecida para tratar de afrontarla y/o evadirla o por el contrario ser víctima; lo mismo ocurre en la escuela, las experiencias escolares conforman imágenes y sentimientos hacia ésta, de disgusto, apatía, desinterés, aburrimientos... o alegría, motivación y entusiasmo, solo por citar algunos sentimientos. ¿Para qué pueden servir el conocimiento de los sentimientos en la escuela?, ¿qué origina cada sentimiento/emoción en cada uno de los sujetos? Los sentimientos son las expresiones desde la mente en los sujetos regionales de balance y consonancia o de disonancia y discordancia con lo vivido.

Estas evaluaciones de lo vivido disponen a intuir experiencias similares en los sujetos regionales. Damasio (2014) señala que en determinadas circunstancias pensar demasiado puede ser mucho menos ventajoso que no pensar en absoluto. Pues las emociones hacen posible que tanto docentes, como estudiantes y padres de familia reaccionen con inteligencia sin tener que pensar estrictamente de forma racional y lógica detenidamente. De acuerdo al autor cuando se suprime lo emocional del razonamiento, la razón resulta ser imperfecta, inexacta, incluso dubitativa. Sin emociones la atención, el aprendizaje, así como la memoria se dificultan en gran medida incluso pueden estar ausentes. No obstante

la calidad de la intuición depende de lo fuerte que hayamos hecho los procesos reflexivos, críticos y formalizadores provenientes de las experiencias escolares.

¿Cómo razonan los sujetos regionales?, ¿con base en qué?, ¿cómo deciden?, ¿qué elementos no racionales se involucran en estos procesos?, ¿históricamente la escuela que ha considerado para las decisiones pedagógicas (exclusivamente lo técnico, sistemático y prescriptivo)? Las escuelas que develan mayores implicaciones en la relación afectiva sobrepasan la toma de decisiones desde posturas racionales y ejecutivas de los planes y programas de estudio. Lo expresado en este apartado nos permite iniciar procesos reflexivos respecto a la relación experiencia-emoción-sentimientos-aprendizaje.

6.1.2. Presencia de los afectos en el proceso educativo

Los afectos se construyen en ciertas condiciones, a partir de saberes y disposiciones de los sujetos con respecto a la escuela, a los otros, al proceso educativo, a la enseñanza pero también al aprendizaje en diferentes ámbitos socio-culturales. Este componente simboliza el conjunto de emociones, sentimientos y estados de ánimo que se involucran en los procesos de enseñanza-aprendizaje detonados por la relación docente-estudiantes-comunidad en contextos posmodernos, generalmente caracterizados por la integración de paisajes interculturales.

Tradicionalmente los afectos han sido abordados a través de miradas psicológicas, biológicas y fisiológicas; recientemente han surgido áreas de la antropología y de las ciencias sociales que circunscriben a las primeras dentro de un marco socio-cultural, lo cual permite comprender los orígenes y significados de las emociones en juego y los efectos de éstas en lo biológico y fisiológico en el cuerpo humano. Otra de las ciencias que emerge en tiempos recientes para la comprensión de esta dimensión es la neurociencia. No obstante lo anterior consideramos que cada grupo socio-cultural construye en sus procesos de socialización una manera particular de sus emociones y afectos a partir de sus circunstancias y de su contexto (Le Breton, 1999; Illouz, 2012), lo que evidencia que la comprensión de las emociones no puede anclarse únicamente a explicaciones físico-químicas que aporta la medicina humana, u otras ciencias de corte positivista sino por el contrario encontramos en el factor socio-cultural su punto de desencadamiento.

¿Qué son los afectos?, ¿cómo intervienen en la configuración del capital intercultural-afectivo?, ¿cuál es el poder de los afectos en los sujetos? Nos referimos a la afectividad como un proceso de socialización socio-cultural enmarcado por emociones en la cual los sujetos enseñan y aprenden hábitos, valores, sentidos, moral, concepciones de vida y de mundo, tanto en su entorno local como global, en los que movilizan actitudes, comportamientos y acciones. La afectividad de cada sujeto descansa en su inconsciente que constantemente resignifica las experiencias que vive individualmente y mediante el encuentro con los otros configurando un conjunto de rasgos y comportamientos que conforman el carácter o la identidad de una persona y se evidencian en sus expresiones afectivas.

Los afectos representan un conjunto de emociones y sentimientos, pero también de impulsos, motivaciones; son un aspecto central de la humanidad a tal grado que muchas de nuestras decisiones diarias se encuentran investidos de éstos (Damasio 2010, 2014). En todo evento o situación cotidiana emergen las emociones y sentimientos que dialogan, se confrontan, conflictúan o rechazan con la parte racional de los sujetos. ¿Cuál es la relación ente afectos y posibilidades de cambio en contextos interculturales?, ¿cómo se presentan los afectos en el espacio vivido en la región?

Las telesecundarias despliegan diversos afectos, algunos son cercanos, reconocidos, para los sujetos regionales, mientras que otros son distantes, indiferentes o transgresores. Las manifestaciones afectivas en los sujetos no pueden considerarse como cánones universales posibles de ser trasladados o adoptados a cualquier punto del globo terráqueo, puesto que su expresión conlleva implícitamente una carga de valores, significados, expectativas, deseos y rechazos, entre otras cosas. Las emociones como el temor, la culpa, el amor, la alegría, el odio... no se manifiestan de igual manera en todas las sociedades o culturas, incluso no en todas se percibe alguna situación o evento con la misma sensibilidad, para algunos el evento representa algo profundo e importante, mientras que para otros el mismo evento es imperceptible o despreciable, de aquí la importancia de conocer la parte irracional e inconsciente de los sujetos para repensar, reorganiza y rehacer la escuela en contextos interculturales. Lo que se fortalece con el planteamiento de Eva Illouz (2012) quien argumenta que

la emoción no es acción *per se*, sino que es la energía interna que nos impulsa a un acto, lo que da cierto carácter o colorido a un acto. La emoción, entonces, puede definirse como el aspecto “cargado de energía” de la acción, en el que se entiende que implica al mismo tiempo **cognición, afecto, evaluación, motivación y cuerpo** [negritas nuestras] (...) Las emociones son aspectos profundamente internalizados e irreflexivos de la acción, pero no porque no conlleven suficiente cultura y sociedad, sino porque tienen demasiada de ambas (pp. 15 y 16).

Los sujetos se encuentran permanentemente atravesados por sentimientos y emociones, éstos son siempre producto de un contexto particular impregnado de sentidos y valores (Le Breton, 1999), es decir, el carácter de los estados afectivos responde a un espacio vivido configurado a partir de los espacios/regiones simbólicos (Bourdieu, 2007) que se confrontan, relacionan o fortalecen con el sentido que los sujetos en contexto encuentran en la escuela a partir de las interacciones que establecen éstos en los vínculos de su afectividad (emociones y sentimientos)–socialización y cultura.

Desde esta perspectiva las emociones surgen de lo social, en relación a la cosmovisión, moral y significados que cada cultura construye y vive, pero que además representan consenso y significado para sus semejantes. De esta forma se activan y movilizan en la comunicación social discursos, gestos, expresiones corporales, elementos cognitivos, afectos, motivaciones, movilización del cuerpo así como evaluaciones (Le Breton, 1999; Illouz, 2012) tanto de experiencias pasadas como las que el sujeto vive en su presente.

Estas multi-reacciones y multi-expresiones que cada sujeto evidencia de acuerdo a sus circunstancias y su contexto socio-cultural corresponden a lo que Maturana (2001) denomina *dominio de acciones*, que son detonadas por un evento o situación; los dominios de acciones son impelidos por afectos que los sujetos manifiestan respecto a una experiencia vivida, de esta manera cada sujeto despliega diversos dominios de acciones. Esto constituye lo que llamamos experiencia(s) afectiva(s), éstas tienen un carácter circunstancial que afloran o se reprimen entre lo público y lo privado, lo conocido y desconocido, lo aceptado e inaceptable en sus prácticas socio-culturales. Le Breton señala al respecto que

la emoción no es una sustancia, un estado fijo e inmutable que se encuentra de la misma manera y bajo las mismas circunstancias en la unidad de la especie humana, sino un matiz afectivo que se extiende por todo el comportamiento, y que no cesa de cambiar en todo instante, cada vez que la relación con el mundo se transforma,

que los interlocutores cambian o que el individuo modifica su análisis de la situación (2013, p. 69).

El mundo posmoderno (Bauman, 2013) que emerge y se configura en algunos contextos de modo más rápido que en otros representa diversos sujetos culturalmente diferenciados, diversos o que habitan contextos híbridos, de esta manera “el individuo interpreta las situaciones a través de su sistema de conocimiento y de valores. La afectividad desplegada es su resultado” (Le Breton, 2013, p. 70). Sin embargo para que se suscite el encuentro cultural y los sujetos se dispongan al dialogo de saberes y la comprensión mutua es pertinente que al menos se presenten puntos de asentimiento entre éstos lo que posibilita inicialmente desde las emociones desplegadas procesos interculturales

para que una emoción sea sentida, percibida y expresada por el individuo, debe pertenecer a una u otra forma del repertorio cultural del grupo al que pertenece (...) las emociones son modos de afiliación a una comunidad social, una forma de reconocerse y de poder comunicar juntos, bajo un fondo emocional próximo (Le Breton, 2013, p. 71).

Los espacios culturalmente diferenciados, diversos ó híbridos en su configuración simbólica suponen *culturas afectivas* (Le Breton 1999, 2013), en tanto

dentro de un mismo grupo, un repertorio de sentimientos y de comportamientos se adecúa a una situación en función del estatus social, la edad, el sexo de los que son afectivamente tocados y de su público. Una cultura afectiva está socialmente en marcha. (...) Una cultura afectiva forma un tejido apretado en el que cada emoción está colocada en perspectiva dentro de un conjunto. Hablar de las emociones en términos absolutos, como el enfado, el amor, la vergüenza, etc., implica cometer una forma más o menos sensible de etnocentrismo (p. 70-71).

Estas culturas afectivas en co-presencia, física o virtual, cobran sentido relevante en la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad) al integrarse para conformar paisajes interculturales con base en la colaboración, comprensión y entendimiento. Las culturas afectivas en juego co-construyen y resignifican una importante carga experiencial afectiva en sus ámbitos epistémicos, axiológicos, políticos y morales desde lo individual hacia lo colectivo, de lo privado a lo público o viceversa. Los afectos en inter-relación a través de los inter-sujetos provocan actitudes y posicionamientos que de otra manera en un estado aislado de experiencias afectivas diversas serían difícilmente alcanzables, ya que éstas, fundadas en las emociones y los sentimientos, se provocan, se limitan, se rechazan o simplemente no aparecen.

¿Qué importancia tiene todo esto en los procesos educativos? Tradicionalmente ¿qué ha hecho la escuela?, ¿en qué ha centrado su papel?, ¿le ha tomado importancia a las relaciones afectivas para el desarrollo integral del ser humano? La escuela anclada ha fungido como un espacio de prohibiciones y de **disuasión de las experiencias afectivas** de sus sujetos.

6.2. INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTO

La relación afectiva que se establece entre profesorado-estudiantes y otros grupos en la región HUSANCHA para construir experiencias significativas de aprendizaje implica un componente intercultural que es necesario tener en cuenta y que obliga a reconocer una historia que ha dejado una impronta de discriminación y exclusión en las comunidades que conforman esta región de los Altos de Chiapas, al sur de México.

Por ello consideramos que para complementar la respuesta a la pregunta: ¿Qué mueve al profesorado de escuelas telesecundarias que ha construido experiencias significativas de aprendizaje en la región HUSANCHA para relacionarse con sus estudiantes, padres de familia y la comunidad en su conjunto, de la manera en qué lo hace?, es necesario abordar la dimensión intercultural y el potencial decolonizador de las escuelas en este contexto.

6.2.1. HUSANCHA: un contexto posmoderno/decolonial

Consideramos a la interculturalidad como una dimensión potente que posibilita desentrañar la complejidad del mundo posmoderno, en tanto permite reflexionar las inter-relaciones que acontecen entre sujetos culturalmente diversos que habitan contextos híbridos y que a su vez configuran espacios culturalmente diferenciados y/o diversos. Estas relaciones inter-sujetos crean una multiplicidad de vivencias que derivan en experiencias vivenciales de aprendizaje. Las posibilidades de cambio y transformación social se construyen de manera continua y permanente en la relación con los otros. Si bien los procesos interculturales se inscriben dentro de campos de poder (Bourdieu, 2007) en los que se presenta el conflicto intercultural mediado por la confrontación epistemológica y lo que de ésta se deriva, el análisis de éstos representa un elemento sustancial para la comprensión de aquellos espacios que hacen posible la convivencia armónica y promueven el desarrollo de los sujetos.

De lo anterior se desprende la necesidad de plantear nuevas propuestas conceptuales, analíticas, prácticas, pero sobre todo de intervención, políticas, que permitan abordar la diversidad humana que se presenta en espacios específicos a partir de la naturaleza de los sujetos en interacción temporal y espacial. Históricamente lo que es heterogéneo, lo que es diverso, lo que es diferente se ha considerado como un problema en la mayoría de los casos, como algo no deseable. Desde sus orígenes la escuela para contrarrestar estas situaciones y efectos no deseados se erigió, desde una postura hegemónica, para “civilizar”, “adoctrinar”, y “encasillar” a la “barbarie” de las minorías, en este contexto representado por los pueblos originarios. La escuela y sus sujetos deben procurar la descolonización del pensamiento. No podemos referirnos a la interculturalidad sin desestimar las categorías y construcciones sociales exclusivas de occidente, de una cultura dominante que se ha considerado superior a las otras, por lo tanto, la educación emanada de ésta, las democracias, los derechos, la participación y organización social, entre otras cosas, solo se han considerado como válidas desde las visiones eurocéntricas, rechazando las múltiples cosmovisiones así como los conocimientos de los pueblos originarios.

Entendemos por espacio social regional (para este apartado espacio intercultural) al espacio que cobra vida con base en las relaciones que establecen sus inter-sujetos a partir de la distribución y posición (Bourdieu, 2002, 2007) que ocupan de forma individual o colectiva dotándolos de elementos distintivos. Lo anterior permite identificar la presencia de **sujetos culturalmente diferenciados y/o diversos** (que habitan en contextos caracterizados por la hibridación cultural) quienes en su devenir han conformado a partir de sus contextos formativos por los que han transitado nodos culturales que representan un conglomerado de significados, esperanzas, posibilidades, conductas y prácticas legitimadas y compartidas por ciertos grupos sociales y que acotan o fortalecen las inter-relaciones establecidas en procesos diacrónicos y sincrónicos.

Suponemos una diferenciación entre lo diferente y lo diverso al considerar que en lo primero se presentan elementos culturales que evidencian significados incompatibles, antagónicos o divergentes respecto a un mismo evento, situación o fenómeno social, político, económico, etc.; en cuanto a lo segundo, lo diverso, corresponde a rasgos culturales de distinta naturaleza que el sujeto ha interiorizado y exteriorizado con connotaciones de re-significaciones múltiples. No obstante, entre lo diferente y lo diverso,

se encuentran puntos de asentimiento en constante transformación dinámica que superan miradas esencialistas.

De lo anterior se desprende que estos sujetos en su actuar y gustos construyen **espacios culturalmente diferenciados, diversos ó híbridos** e incluso **compartidos y comunes**, en su proximidad física, en situaciones de co-presencia, o en su proximidad virtual-digital. Conformando espacios complejos a partir de las relaciones de los sujetos que en ella intervienen. Estos espacios corresponden al planteamiento de región simbólica o espacio simbólico (Bourdieu, 2002, 2007).

Las interacciones y relaciones hipercomplejas de estos espacios simbólicos configuran **paisajes interculturales** en los que se exponen de forma tangible o intangible expresiones culturales originales o re-significadas/hibridizadas en lo social, político, económico, axiológico, artístico, estético, arquitectónico, geográfico... Estas manifestaciones, tanto en su confrontación como en su acuerdo, se dan en todos los niveles, desde el sujeto, pasando por las regiones simbólicas y llegando hasta la conformación de paisajes, pero los distingue sus grados de complejidad. De esta manera las relaciones interculturales que acontecen con los inter-sujetos representan un potencial creativo de desarrollo humano posible de ser detonado.

No obstante lo anterior es preciso señalar que en los diferentes niveles se presenta el conflicto histórico intercultural, sin embargo su reflexión y comprensión hace posible establecer procesos de diálogo y negociación que deriven en situaciones de convivencia y de distensión entre las identidades en juego. Procurando el saber convivir con diferentes, comprender su cultura, sentir, establecer vínculos de respeto que permitan co-construir conocimientos y aprendizajes, y específicamente para el caso de la escuela que éstos trasciendan hacia la comunidad y la región, es decir, que sean significativos al contexto. Todos los niveles señalados con anterioridad reciben influjos del mundo globalizado, de forma sutil o brusca, en relación a la sensibilidad, susceptibilidad, vulnerabilidad y en general de los elementos culturales-identitarios que el sujeto ha desarrollado.

Ante este panorama coincidimos con Dietz (2012) al considerar que la interculturalidad es un término que se construye de manera contextual e histórica. Por lo tanto asumimos que la interculturalidad demanda diversas connotaciones epistemológicas que se corresponden en

relación a los sujetos que coexisten *in situ* o en espacios virtuales, con esto nos referimos que las exigencias de la comprensión de interculturalidad y de su abordaje epistemológico cobran diversos matices a partir del tipo de sujetos que se interrelacionan, de sus características socio-culturales, de su ubicación espacio-temporal y geo-política, de su procedencia histórica nacional como es el caso de coexistencia entre pueblos originarios y mestizos en América Latina, o por procesos migratorios actuales como mayormente ocurre en Europa, etc., a lo que llamamos **interculturalidad relativa**, la cual demanda particulares posicionamientos pedagógicos, políticos y axiológicos. Esta relación cobra sentido didáctico al ubicarlos simbólicamente y a la naturaleza de cada uno de ellos en un contexto específico, por ejemplo, las relaciones interculturales se dan de forma *sui géneris* en un espacio en el que coexisten pueblos originarios tsotsiles, tseltales y grupos mestizos en HUSANCHA; mientras se presenta de forma particular en un contexto en el que entran en relación grupos africanos, musulmanes, gitanos y habitantes españoles de clase social baja y alta. Los significados en juego de los colectivos diferenciados o que habitan en contextos híbridos son diversos.

6.2.2. Y la escuela, ¿dónde ha quedado en el contexto intercultural?

La escuela ha representado un espacio de legitimación del conocimiento moderno/colonial. Se ha mantenida estática, incomprensiva de sus sujetos y del contexto en el que se sitúa; ajena del vertiginoso cambio del mundo globalizado. La escuela se encuentra en un fuego cruzado entre al menos dos frentes, por una parte las presiones de la política educativa expresa en los planes y programas de estudio y currículo con carácter homogéneo y totalizador, prescriptivo, así como evaluaciones cada vez más frecuentes que miden la “calidad educativa”, de naturaleza irrelevante para sus sujetos, y en respuesta a determinaciones neoliberales. Y por otra, es transitada por una sociedad cada vez más heterogénea, con necesidades específicas, que reclaman su papel bajo la visión de garantizar seguridad a futuro en el mundo laboral, pero también subyace la concepción de ser un centro de formación; no obstante estas exigencias, la sociedad se ha mantenido al margen de la participación activa en la formación de sus hijos, en parte por la apatía y desgano producto de sus responsabilidades ocupacionales laborales y en parte porque la escuela no ha establecido ese vínculo adecuado, ni representado procesos significativos. Estas condiciones en general han influido en la valoración del papel docente y por tanto de la escuela.

La práctica educativa en las instituciones escolares se ha centrado en el reduccionismo epistémico del mundo occidental y de su racionalidad positivista bajo el proyecto ideológico-cultural moderno/colonial. La escuela como se ha concebido representa el instrumento ideológico para mantener el *statu quo* dificultando el desarrollo humano a partir de las condiciones regionales en las que se ubica. Desinstitucionalizar el discurso hegemónico institucionalizado por la escuela y el mundo académico y científico en el cual no tienen cabida otras maneras de conocer, sentir, ser y actuar quizá sea uno de los retos más importantes en estos tiempos que tiene la escuela para superar la xenofobia, el racismo, la marginación, promover la tolerancia frente a la diferencias, pero sobre todo para detonar en lo sujetos posibilidades de crear y recrear sus experiencias, aprendizajes y saberes que transformen las condiciones y situaciones que viven.

Desde esta perspectiva la dimensión intercultural cobra fuerza y sentido al representar una visión dialógica para encontrar las grietas de cambio educativo y transformación social al reivindicar la participación de la sociedad diversa. La escuela se conforma por un cruce de culturas (Pérez Gómez, 2004), esta confluencia cultural remite a deconstruir los pilares sobre los cuales la escuela descansa y cuestionarnos respecto a cómo se ejercen las relaciones de poder entre las culturas presentes y cuáles son sus efectos. La dimensión intercultural nos remite a plantear un discurso transdisciplinario además de diverso en el cual se incluyan de acuerdo con Torres Santomé (2010) las voces negadas y silenciadas en el currículo, este discurso integral bajo otras miradas epistemológicas busca migrar a la reivindicación social, a las posibilidades de crear y proponer pero sobre todo a los procesos políticos de intervención que se reflejen en el cambio socialmente significativo y en mejorar las posibilidades de desarrollo humano.

La interculturalidad cobra un sentido relativo a partir de la naturaleza de sus sujetos en interacción. Para el contexto latinoamericano y en particular el mexicano la dimensión intercultural muestra sus orígenes en los procesos socio-históricos que han ocurrido entre las poblaciones originarias y grupos mestizos, esta relación establece pautas de interacción, siguiendo a Dietz (2012) la educación intercultural aparece en una fase post-indigenista. Esta fase desde sus inicios ha contemplado una política segregadora y asimilacionista desde el Estado-nación, más que una política inclusiva.

La lucha de los pueblos originarios por reivindicar su situación ha desencadenado movimientos armados en Chiapas como el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) iniciado el 1 de enero de 1994, el cual entre múltiples demandas, logró posicionar a rango constitucional la educación para los pueblos indígenas. Derivado de esta legislación se volteó la mirada con más detenimiento a la educación destinada a los pueblos originarios. Desde la retórica discursiva que constituye la política estática escrita se han dado avances importantes, sin embargo, en el campo práctico de acción este discurso presenta enormes abismos de dimensiones gigantescas, la escuela continúa anclada en el papel que hemos comentado. De acuerdo a Sayad (citado en Dietz, 2007) esto representa un estado de pensamiento de quienes al pensar a los otros terminan inconscientemente pensándose a sí mismos implícitos en una racionalidad hegemónica.

El reconocimiento del otro a partir de los procesos de representación y percepción simboliza una herramienta deconstructiva de los esencialismos que la historia y sociedad, enmarcados en un sistema económico capitalista, han construido en nosotros para percibir a los otros. La escuela asume un reto de dimensiones históricas al incluir lo ausente, a los otros, en su proceso de enseñanza-aprendizaje al derribar los muros que han impedido otras maneras de relacionarse y de comprender las diversas miradas epistemológicas fundadas en la colonialidad del saber y del poder (Lander, 1993; Quijano, 1993).

De acuerdo con Leiva (2011) es necesario transitar desde miradas *técnico-reduccionistas* y *románticas folclóricas* de la interculturalidad hacia concepciones *críticas-emocionales* y *humanistas-reflexivas* de la misma, éstas últimas requieren de un análisis detenido a partir de las condiciones y situaciones presentes en cada uno de los diferentes contextos. Ante este panorama es necesario construir una política intercultural desde la escuela. El colectivo docente necesita encontrar los elementos vivenciales-experienciales, teóricos así como metodológicos, para detonar procesos reflexivos que les permitan aproximarse cada vez más a la construcción de una política intercultural en su centro educativo considerando sus situaciones y condiciones.

6.3. HACIA LA DEFINICIÓN DE LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL-AFECTIVA

Frecuentemente las escuelas en contextos (pos)coloniales promueven prácticas genocidas, evangelizadoras, asimilacionistas, segregadoras y esencialistas fundadas en el mito de una democracia autoritaria impulsada por un Estado etnocéntrico totalitario. Como giro educativo epistemológico se propone a la dimensión intercultural-afectiva al detonar y reactivar los principios y anhelos de la pedagogía crítica para el cambio social; esta dimensión ha permanecido al margen, ha estado ausente o se ha reflexionado someramente en las diversas perspectivas del pensamiento crítico. La dimensión inter-cultural afectiva considera los sentidos y significados regionalmente situados y socio-históricamente construidos como puntos de partida sustanciales para detonar los procesos educativos críticos de pensamiento; sin la consideración de éstos cualquier intento de pedagogía crítica se diluye en la vorágine del pensamiento neoliberal hegemónico que además acentúa las distancias sociales.

Para ello es necesario iniciar la reflexión crítica profunda individual y colectiva de los dominios de sentidos y significados de los sujetos para después desencadenar su deconstrucción, re-significación y construcción asociados a conocimientos socialmente relevantes mediante diversas experiencias educativas, en un momento histórico en que lo diverso irrumpe, reclama su derecho a existir y dinamiza diversos espacios sociales. De esta manera la escuela reconoce sus propios *ámbitos finitos de sentido* (Schutz & Luckmann, 2009) y de los otros para un nos-otros en una relación recíproca dialéctica, dialógica y simbiótica. Como afirma Schutz & Luckmann (2009, p. 43) “la transición de un ámbito de sentido a otro solamente puede hacerse mediante un salto (en la acepción kierkegaardiana). Este salto no es sino el cambio de un estilo de vivencia por otro”; esta inflexión procura una dimensión moral, ética e intelectual en la que los sujetos que integran un colectivo se constituyen a partir de los otros (Espinosa Torres, 2015) al promover *experiencias óptimas* (Csikszentmihalyi, 2013) de aprendizaje en las escuelas que modifican el *statu quo* social a través de aprendizajes socialmente relevantes en los que los sujetos vinculan su vida diaria, sus necesidades, sus potencialidades y sus afectos (emociones y sentimientos) con los conocimientos y aprendizajes que construyen en las escuelas.

Es a partir de los sentidos y significados de los sujetos que la pedagogía crítica puede encontrar grietas para comenzar procesos reflexivos-críticos continuos, transitando de un carácter retórico-discursivo a una praxis. Ante la ausencia de la dimensión intercultural-afectiva se promueve la dispersión de los sentidos de la escuela y de sus significados de cambio.

La dimensión intercultural-afectiva constituye un detonante potente para que la pedagogía crítica cobre sentido y se transforme en crítica y transformadora en estos contextos interculturales-posmodernos-decoloniales, transitando su carácter retórico-discursivo a una *praxis* moral y ética en contextos particulares; sin esta dimensión propuesta cualquier planteamiento o propuesta crítica que surja desde la escuela es carente de sentido y significado para sus sujetos que se han construido socio-históricamente y que han configurado sus subjetividades, su cultura, sus posicionamientos políticos, éticos y económicos regionalmente, aflorando diversas expresiones en espacios sociales posmodernos en donde se manifiestan grupos diversos que son desatendidos por el proyecto educativo hegemónico y a la vez son subsumidos a éste.

En los siguientes apartados se aborda la presencia de la dimensión intercultural-afectiva en la región HUSANCHA. En el primero nos acercamos a la construcción de una región social simbólica, tomando la propuesta de Bourdieu (2007).

6.3.1. Capital intercultural-afectivo en las escuelas

HUSANCHA se configura como un espacio social y simbólico regional complejo, que cobra vida con base en las relaciones que establecen profesorado-estudiantes-comunidades en su interior. A partir de estas relaciones es posible identificar diferencias que marcan las experiencias significativas de los estudiantes de las escuelas telesecundarias de la región, ¿cómo interactúan profesorado-estudiantes?, ¿qué es lo que promueve la relación entre ellos?

La región HUSANCHA es un espacio social simbólico (Bourdieu, 2002) en tanto permite distinguir el conjunto de posiciones que ocupan los sujetos colectivos (profesores de cada escuela telesecundaria) a partir de su toma de posiciones y de sus *habitus*, relacionados con la promoción de experiencias significativas de aprendizaje, por lo que

a cada clase de posición corresponde una clase de *habitus* (o de *aficiones*) producidos por los condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente, y a través de estos *habitus* y de sus capacidades generativas, un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre sí por una afinidad de estilo (Bourdieu, 2007, p. 19).

Basándonos en los planteamientos de Bourdieu (2002, 2007) podemos visualizar las diferencias que se presentan al interior de la región, mediante la construcción de un mapa social simbólico, que es a fin de cuentas una herramienta heurística que contribuye al ejercicio de interpretación y visibilización de las distancias que separan las experiencias significativas de aprendizaje que se identificaron en los capítulos anteriores. En este mapa es posible ubicar a las escuelas de la región, tomando como base la distribución de los capitales que posee el profesorado y estudiantes. Los capitales que tomamos en cuenta para esto son intangibles (Boisier, 2005) y se agrupan en dos tipos: capital intercultural y capital afectivo.

Ambos capitales, afectivo e intercultural, en su intersección, se encuentran presentes en la dimensión intercultural-afectiva que marca el *rapport* pedagógico en las escuelas telesecundarias de la región HUSANCHA.

El trazado del mapa social simbólico de la región permite observar la diferenciación o distinción, la cercanía o alejamiento entre las experiencias significativas de aprendizaje desarrolladas en cada escuela telesecundaria de la región.

Es necesario aclarar que las distancias que se establecen en este mapa social simbólico responden a las particularidades específicas presentadas en la región al momento de realizar la investigación y que, por lo mismo, tienen un carácter temporal y mutable; de esta manera, cada espacio social, en el orbe mundial, responde a un espacio social regional que supera visiones modernistas, universales y totalizadoras de los individuos y de las sociedades; por el contrario, una mirada posmoderna del espacio social regional admite la importancia de lo parcial, lo específico/particular y lo posible, además de lo contra hegemónico; como se señalaba, la distinción se posibilita en función de sus *habitus regionales* y por ende de la toma de posición que cada escuela evidencia en sus procesos cotidianos y que permiten su diferenciación; si bien la distinción de las *sedes* es producto de la interacción sinérgica de capitales y *habitus* de sus inter-sujetos colectivos, articulados

por la escuela, en las siguientes líneas se analiza con base en sus procesos de distinción que ellas mismas construyen, las escuelas telesecundarias, con base en las expresiones significativas señaladas por los sujetos de la región intercultural de indagación.

En el mapa trazado se distinguen cuatro cuadrantes atravesados por dos ejes (uno vertical y otro horizontal). El eje vertical permite ubicar las escuelas en las que se evidenció la posesión de mayor (superior) a menor (inferior) capital afectivo en las experiencias significativas de aprendizaje. En el eje horizontal se ubican las escuelas en las que se evidenció la posesión de mayor (derecha) a menor (izquierda) capital intercultural.

El **capital afectivo** se definió como el conjunto de manifestaciones corporales, físicas, verbales y emocionales dentro y fuera del aula, en los espacios regionales, que orientan la relación del profesor con los inter-sujetos, desde su posición de intelectual en la región, reflejándose en diversas maneras de trato, de hacer, ser, estar y sentir, lo que constituyen las expresiones afectivas del docente hacia los otros, en tanto se presentan actitudes de compromiso, preocupación, atención, desatención o rechazo hacia las necesidades, anhelos, problemáticas y vacíos de los sujetos regionales.

El **capital intercultural** está representado por el saber convivir con diferentes, comprender su cultura, sentir, establecer vínculos de respeto que permitan co-construir conocimientos y aprendizajes que trasciendan hacia la comunidad y la región, es decir, que sean significativos al contexto y detonen pedagogía(s) decolonial(es), las cuales pueden definirse como procesos individuales y colectivos de (de)construcción de conocimientos de los sujetos y su re-significación de los mismos a partir de sus experiencias en contextos formativos locales-globales que procuran sentidos y significados para el cambio y la emancipación sociales a través de la reflexión crítica, regional y situada, de los cánones y pautas de poder socio-históricamente instituidos en el sistema mundo moderno-colonial que alienan y condicionan la subjetividad humana; esta reflexión desestructura las perspectivas epistemológicas, políticas, ontológicas, socio-históricas, culturales y económicas que se han naturalizado y legitimado en el *statu quo* de la colonialidad a través de sus grandes narrativas eurocéntricas-occidentales como el cristianismo, el marxismo, el sistema neoliberal e industrial-capitalista así como de las concepciones de ciencia.

La(s) pedagogía(s) decolonial(es) reconocen múltiples contextos, ambientes y experiencias de aprendizaje-conocimiento, generalmente desestimadas por el conocimiento hegemónico, susceptibles de detonar la transformación social con base en pedagogía(s) socialmente relevantes en co-construcción que consideran a ésta(s) como un bien público y/o común de la especie humana. Así, los aprendizajes escolares desencadenan procesos críticos de pensamiento que se pueden traducir en acciones orientadas a la transformación de las relaciones y condiciones socioculturales, así como económicas en la comunidad y en la región mediante experiencias escolares significativas comprendidas como aquellas que son detonadas en la escuela, a partir del *rapport pedagógico* (Gramsci, 2007) que provoca un aprendizaje susceptible de ser trasladado y aplicado en ámbitos de la vida cotidiana, por lo que es capaz de trascender las aulas hacia el contexto familiar, comunitario y regional, provocando cambios en la vida de los habitantes.

El planteamiento de la dimensión afectiva-intercultural supera una mirada romántica del *rapport* pedagógico caracterizada comúnmente por el “compañerismo” o “el llevarse bien”, confundida y disfrazada con la falta de compromiso crítico, consciente, moral y ético para mejorar las condiciones de vida de los habitantes y del cuestionamiento del papel de la escuela en estos contextos socialmente deprimidos cuya historia es una historia de coloniaje.

En el mapa social simbólico propuesto en este apartado se entiende que el capital intercultural-afectivo en conjunción, representa la distancia simbólica-vivida creada a partir de las *sedes*, escuelas telesecundarias, que puede posibilitar la transformación y el cambio social, como se puede observar en algunos contextos escolares, al considerar las expresiones afectivas en contextos culturalmente diversos, la cultura, la historia, las experiencias múltiples, los conocimientos y aprendizajes presentes en la región, contra posturas asimilacionistas y segregacionistas que tradicionalmente la escuela ha promovido (y que no han desaparecido del todo en algunas telesecundarias de la misma región HUSANCHA).

Con este ejercicio de intelección nos acercamos a una representación de la región HUSANCHA que más allá de sus límites territoriales; como una región simbólica vivencial-experiencial mediada por el capital intercultural-afectivo existente en las escuelas telesecundarias, tal como se expresa en el mapa (ver Figura 11) que se construyó

tomando como base las experiencias significativas expresadas por 12 profesores mestizos de escuelas telesecundarias ubicadas en la región HUSANCHA (cinco mujeres y siete hombres, cuyas edades fluctúan entre 35 y 40 años, con una antigüedad laboral de 12 a 15 años de servicio en educación telesecundaria); el grupo de discusión y las observaciones realizadas en las escuelas, es posible efectuar la distinción de las escuelas telesecundarias tomando como referencias los *habitus* y la toma de posición de los docentes.

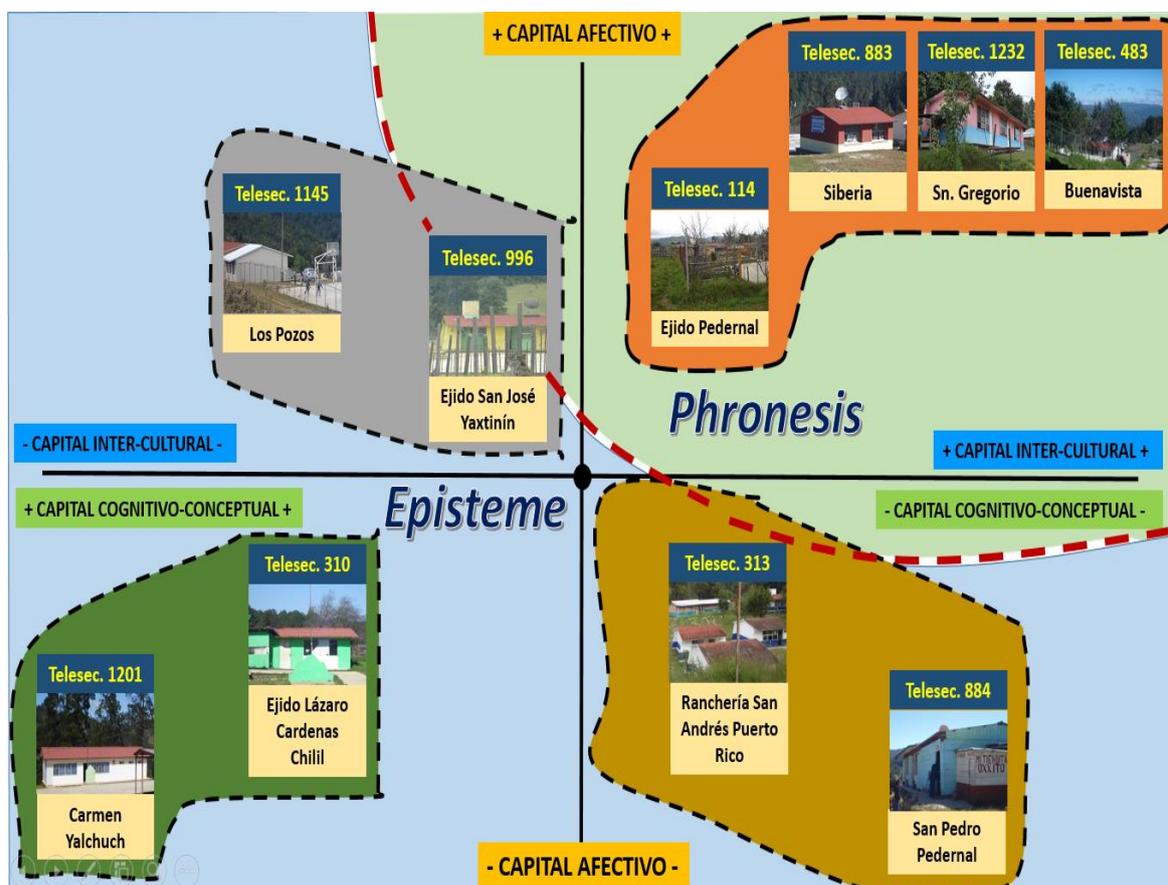


Figura 11. Ubicación de las telesecundarias de la región HUSANCHA con base en los capitales que componen la dimensión intercultural-afectiva de la educación.

Fuente: elaboración propia a partir de los planteamientos de Bourdieu (2002, 2007).

6.3.2. Distancias al interior de la región

Representar las relaciones que establecen profesores-estudiantes-comunidad en la región HUSANCHA en un mapa social simbólico como el expuesto nos lleva a considerar al profesorado de cada escuela telesecundaria como actor colectivo, y a los procesos educativos que desencadenan experiencias significativas de aprendizaje como acciones colectivas, en tanto son el

resultado de intenciones, recursos y límites, con una orientación construida por medio de relaciones sociales dentro de un sistema de oportunidades y restricciones. Por lo tanto no puede ser entendida como el simple efecto de precondiciones estructurales, o de expresiones de valores y creencias. Los individuos, actuando conjuntamente, construyen su acción mediante inversiones “organizadas”; esto es, definen en términos cognoscitivos, afectivos y relacionales el campo de posibilidades y límites que perciben, mientras que al mismo tiempo, activan sus relaciones para darle sentido al “estar juntos” y a los fines que persiguen (...) los actores colectivos “producen” entonces la acción colectiva porque son capaces de definirse a sí mismos y al campo de su acción (relaciones con los otros actores, disponibilidad de recursos, oportunidades y limitaciones) (Melucci, 2010, p. 42 y 43).

A continuación se argumenta la ubicación de cada escuela telesecundaria en el mapa social y simbólico que permite visualizar la orientación afectiva e intercultural de las experiencias significativas de aprendizaje en la región HUSANCHA.

I.

Se ubican en este cuadrante la Telesecundaria 884 de la localidad de San Pedro Pedernal y la Telesecundaria 313 de Ranchería San Andrés Puerto Rico, ambas ubicadas en parte del municipio de Huixtán; en la primera acuden estudiantes tseltales, las experiencias expresadas por el profesor de tercer grado evidencian el poder docente al interior del aula y la escuela para la toma de decisiones de tipo autoritario, también se devela una práctica educativa centrada en contenidos disciplinares, técnicos y conceptuales, por otra parte, la escuela se mantiene aislada de las problemática locales y no se consolida el vínculo escuela-comunidad; en tanto, en la segunda escuela, Telesecundaria 313, confluyen estudiantes tsotsiles y mestizos, así como en algunos ciclos escolares alumnos tseltales, en ésta se manifiesta escasa preocupación por las características de los alumnos, enfatizando el estudio del currículo oficial y de sus conocimientos técnicos y sistemáticos que se alejan de la realidad de la localidad y de la región, así también se aprecia el escaso vínculo entre la escuela y la comunidad.

Tabla 13. Características de las telesecundarias que configuran la región simbólica en la relación menos capital cognitivo/conceptual y menos capital afectivo

Telesecundaria 884 Colonia San Pedro Pedernal	Telesecundaria 313 Ranchería San Andrés Puerto Rico
<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes tseltales. • Se evidencia el poder docente dentro del aula y la escuela, toma de decisiones autoritarias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes tsotsiles, tseltales, además de mestizos. • Escasa preocupación por las características de los estudiantes y la comunidad.

<ul style="list-style-type: none"> • Inclinación al currículo prescriptivo, instrumental. • Contenidos técnicos y conceptuales. • Memorización • Escasa preocupación por estudiantes y problemáticas locales. • El vínculo escuela-comunidad permanece aislado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio preponderante del currículo oficial. • No se establece el vínculo escuela-comunidad de manera permanente.
--	--

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

II.

En otro cuadrante se encuentra la Telesecundaria 1201 en el Ejido Carmen Yalchuch, y la Telesecundaria 310 del Ejido Lázaro Cárdenas Chilil, ambos ejidos pertenecen al municipio de Huixtán; las dos escuelas ponen énfasis en el desarrollo del capital cognitivo conceptual sin tomar en cuenta la realidad socio-histórica de los estudiantes y sus procesos de aprendizaje; en la telesecundaria 1201 estudian adolescentes tseltales, se evidencia en ella una práctica educativa prescriptiva, racional, instrumental y orientada a satisfacer solamente las demandas del mundo laboral al desligarse de la cultura, lengua e historia de la localidad; a la telesecundaria 310 llegan estudiantes tsotsiles, en las expresiones docentes se hace evidente la desatención, desinterés y cierto grado de apatía por el trabajo con estudiantes indígenas, se promueve una racionalidad técnica, en la cual los vínculos interculturales-afectivos son muy escasos, incluso se han presentado conflictos al ocurrir un choque cultural en la toma de acuerdos que involucran a la escuela y a los padres de familia de los estudiantes al momento de la organización de eventos, festivales escolares, asambleas, obras en la comunidad, debido a que sus habitantes se rigen por usos y costumbres de sus antepasados lo que ha dificultado la comunicación plena entre padres de familia y algunos docentes, como consecuencia de esto ocurre un aislamiento entre la escuela y la comunidad.

Tabla 14. Características de las telesecundarias que configuran la región simbólica en la relación más capital cognitivo/conceptual y menos capital afectivo

Telesecundaria 1201 Carmen Yalchuch	Telesecundaria 310 Lázaro Cárdenas Chilil
<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes tseltales. • Conformismo y desatención con las características de los estudiantes. • Práctica de curricular orientada a la prescripción, razón instrumental y mundo laboral. • Desinterés por la cultura, lengua, historia 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes tsotsiles. • Se manifiesta desatención, desinterés y cierta apatía por el trabajo con estudiantes indígenas. • Se promueve una racionalidad técnica, orientada al mundo laboral únicamente. • Escasos vínculos interculturales-afectivos.

<p>de la localidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poder autoritario en la toma de decisiones. • No considera los problemas de la comunidad • Aislamiento muy marcado en el vínculo escuela-comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se presentan algunos conflictos en las negociaciones y realización de eventos, al momento de la toma de acuerdos. • Aislamiento escuela-comunidad.
---	---

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

III.

La Telesecundaria 1145 de la localidad de Los Pozos, municipio de Huixtán y la Telesecundaria 996 del Ejido San José Yaxtinín, municipio de San Cristóbal de las Casas, configuran otra posición, caracterizada por expresiones y observaciones orientadas un tanto más, que las escuelas mencionadas, al capital afectivo.

En la telesecundaria 1145 estudian tseltales y tsotsiles, en algunos ciclos escolares llegan escasos estudiantes mestizos, en ésta se devela cierto grado de preocupación por las características de los estudiantes y del contexto, así como mediación entre sus particularidades y las demandas del currículo prescriptivo oficial, sin embargo, el profesor argumenta que no se ha logrado el impacto esperado en el proceso enseñanza-aprendizaje debido al escaso interés que los padres de familia muestran por la escuela, respondiendo más, éste, a procesos burocráticos, de acreditación y certificación, así como a la obtención de la beca económica de oportunidades, además de procesos migratorios frecuentes de los padres de familia y de los estudiantes, en diferentes temporadas del ciclo escolar, que ocasiona ausentismo; debido a estos procesos y fenómenos no se manifiesta el vínculo escuela-comunidad.

Por otra parte, a la telesecundaria 996 llegan estudiantes tsotsiles, en algunos ciclos escolares acuden escasos alumnos tseltales, al igual que la telesecundaria anterior se presenta cierto grado de interés y preocupación por modificar las condiciones de vida de los estudiantes y relacionarlas al procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando de alguna manera la lengua y cultura de éstos, sin embargo en las expresiones se hace evidente el desapego escuela-padres de familia y su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 15. *Características de las telesecundarias que configuran la región simbólica en la relación menos capital intercultural y más capital afectivo*

Telesecundaria 1145 Los Pozos	Telesecundaria 996 Ejido San José Yaxtín
<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes tseltales, tsotsiles y en algunos ciclos escolares acuden algunos estudiantes mestizos. • Se presenta cierto grado de preocupación por las características de los estudiantes y del contexto. • Se trata de mediar un poco entre las características de los estudiantes y el currículo oficial. • No se manifiesta el vínculo escuela-comunidad, marcada apatía de los padres de familia por la educación de sus hijos. • Migración constante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes tsotsiles, en algunos ciclos escolares acuden algunos estudiantes tseltales. • Cierta grado de preocupación por el papel que realiza la escuela en estos contextos. • Considera de alguna manera la lengua y cultura. • Desapego escuela-comunidad.

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

IV.

La Telesecundaria 114 de ranchería Ejido Pedernal, municipio de San Cristóbal de Las Casas, la Telesecundaria 1232 localizada en el Ejido San Gregorio de Las Casas en el municipio de Huixtán, la Telesecundaria 883 de la colonia Siberia, municipio de Chanal y la Telesecundaria 483 Palenque, ubicada en la Ranchería Buenavista municipio de San Cristóbal de las Casas, representan referentes simbólicos importantes que orientan su práctica educativa al capital intercultural-afectivo, siendo la última telesecundaria en mención, Telesecundaria 483, que devela el más alto capital intercultural-afectivo de la región de indagación.

En la Telesecundaria 883, acuden estudiantes tseltales, la comunidad ha establecido reglas y acuerdos que evitan el consumo de alcohol y drogas, quienes las ingieren dentro de la localidad son penalizados con multas económicas o privación de su libertad en la cárcel comunitaria, en Siberia algunas veces han ocurrido conflictos por la división social de partidos políticos, no obstante, sus habitantes gestionaron la llegada de la escuela telesecundaria, otra de las características de la comunidad es la frecuente migración laboral por temporadas a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas o a Cancún Quintana Roo, para obtener mejores ingresos económicos que les permitan solventar gastos de sus necesidades básicas.

La profesora de tercer grado y directora encargada señala la importancia de establecer vínculos afectivos con los estudiantes, padres de familia y comunidad fundados en los valores humanos, así también evidencia su preocupación y compromiso por las principales problemáticas que acontecen,

tuvimos una maestra que se llevaba mal con los alumnos y había mucha falta de respeto, el respeto más que nada creo que es fundamental para que podamos tener una buena comunicación, tanto docentes como alumnos, la confianza, hay que ser tolerantes, yo le digo tolerantes, que seamos recíprocos en lo que recibimos y en lo que damos, creo que eso es lo fundamental; yo les digo a los papás, les hablo, les platico, conversamos acerca de sus problemas de sus hijos y de la comunidad.

Profesora Karina

La Telesecundaria 1232 se localiza en una comunidad tsotsil, en ésta ocurre una constante tensión entre simpatizantes y/o algunos militantes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y la presencia de religiones evangélicas y católicas, lo cual ha originado diversidad ideológica que en ocasiones antagoniza, no obstante, se realiza la toma de acuerdos educativos en la asamblea comunitaria y la llegada de la telesecundaria a la localidad fue producto de la gestión efectuada por los padres de familia.

El profesorado entrevistado en esta escuela manifiesta fuertes lazos afectivos con sus estudiantes y algunos miembros del ejido, su compromiso y preocupación se enfoca en ayudarlos a medida de sus posibilidades a partir de la función de la escuela, así también se evidencia la posibilidad de co-construcción de conocimientos y aprendizajes entre los habitantes y los docentes, quienes se quedan a vivir durante la semana laboral en la comunidad y han presentado arraigo y permanencia en la misma al desempeñarse por varios años en la escuela; otra de las características es la toma de acuerdos entre todos, lo que abre camino a la participación y democracia. El profesor de tercer grado expresa,

yo les he comentado a los chamacos, aquí no vean al maestro, vean al amigo o vean al padre que les da una orientación, no para afectarlos, sino para ayudarlos (...) no lo deben ver a uno como un maestro que viene y que impone sino que estructuramos ambos la forma de comunicarnos (...) nuestro trabajo siempre ha sido de común acuerdo, en armonía, como una familia (...) ambos construimos conocimiento (...) existe colaboración de los padres de familia.

Profesor José Antonio

Sin embargo, lograr lo anterior no fue fácil, se requirió tiempo, esfuerzo y constancia, tal como lo manifiesta el profesor José Antonio, director encargado y docente de tercer grado comenta que

al inicio, al llegar aquí me sentí muy arrepentido (...) yo me sentía mal porque nunca había trabajado en una comunidad indígena, con el paso del tiempo fui siendo consciente de las necesidades de los alumnos.

Profesor José Antonio

El ser consciente de las necesidades de los estudiantes y del Ejido San Gregorio ha permitido la construcción en conjunto de experiencias de aprendizaje que han trascendido a la comunidad y la región. Otro de los profesores, Juan Daniel, trata de conocer a fondo la vida de los estudiantes, estableciendo fuertes vínculos de confianza e interculturales, a partir de estas negociaciones el profesor explica a sus estudiantes la importancia de la escuela en estos contextos y la necesidad de mejorar:

cuando los alumnos llegan a la escuela lo hacen tímidamente, entran al grupo, entonces trato yo de ganarme su confianza, de internarme en la vida que ellos llevan, quizás empezando compartiendo los alimentos que ellos traen, entonces se dan cuenta que otras personas, que en mí no hay racismo, yo me siento como ellos, porque para ellos yo soy un *caxlan* [en este caso para referirse a un mestizo en tsetla/tsotsil] y tengo otras costumbres, les hablo de cómo vamos a trabajar y de la importancia de la escuela, para que así ellos entreguen toda su confianza porque créame sino se sabe ganar la confianza de un niño de esta zona nunca va usted a tener un diálogo así fraterno (...) ellos me saludan, me dan mi abrazo.

Profesor Juan Daniel

La postura y práctica educativa que este profesor argumenta se relaciona a su historia de vida y a la identificación con sus estudiantes para mejorar individualmente y en conjunto, surge la necesidad de ayudar a sus estudiantes a prepararse y a mejorar sus condiciones de vida;

nazco del pueblo que siempre está constantemente luchando para sobrevivir (...) y me comprometo porque vemos gente que necesita prepararse, cambiar de vida, mejorarse.

Profesor Juan Daniel

A la telesecundaria 483 acuden estudiantes tsotsiles y mestizos, ambos tienen buen dominio del español, la comunidad se caracteriza por realizar la toma de acuerdos en la asamblea comunitaria, en ella, hace aproximadamente 12 años se decidió gestionar la llegada de una escuela telesecundaria a la Ranchería. Con la llegada del profesor Gerárdin

y Jacob la escuela dio un giro total al preocuparse y atender las principales problemáticas y necesidades de sus estudiantes, padres de familia y comunidad, con relación a los aprendizajes del mundo global, lo que se hace evidente con las expresiones de sus estudiantes y miembros de la comunidad respecto al cariño y aprecio que le tienen a estos profesores.

Los profesores han consolidado relaciones con los inter-sujetos colectivos basadas en la confianza, afecto, emociones compartidas, compromiso, pertenencia de varios años de servicio y arraigo durante la semana laboral al quedarse a vivir en la comunidad, buscando mejorar las condiciones de vida de sus estudiantes, mediante el desarrollo de experiencias de aprendizaje útiles, críticas y relevantes para la localidad. El profesor Jacob manifiesta su agrado, compromiso y sentimiento de pertenencia como un miembro más de la comunidad en la cual labora,

siempre hemos trabajado muy a gusto con las personas que hemos convivido (...) y ya nosotros nos sentimos bastante comprometidos y nos sentimos inmersos parte de la comunidad por el tiempo que ya llevamos acá laborando (...) la gente nos ha tratado bien, nosotros también hemos colaborado, hemos estado con ellos en las buenas y en las malas, este como debe ser el maestro estar inmerso en la comunidad, el contacto comunidad-maestro (...) estamos inmersos con ellos completamente.

Profesor Jacob

El profesor Gerardín, director y encargado del primer grado, refiere la necesidad de establecer vínculos afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ser consciente de las condiciones que los estudiantes y la comunidad vive, así como establecer un fuerte compromiso consigo mismo y con los otros para abatir la pobreza, marginación y vulnerabilidad que los habitantes de la localidad tienen, a partir del papel de la escuela telesecundaria;

la relación aquí con los muchachos es de amigos, tratarse de llevarse como amigos porque si yo me hago importante aquí como maestro ¡no!, como que ello se corta esa relación de amistad (...) se acercan a mí con esa confianza (...) todos los jóvenes nos llegan a visitar, una de las cosas de que nos quedamos aquí en la comunidad.

Profesor Gerardín

Destaca en esta escuela el trabajo en equipo, armónico, responsable y decidido que ambos profesores han establecido en sus años de permanencia en la escuela. Estas expresiones

interculturales-afectivas que los profesores manifiestan se reflejan en múltiples experiencias significativas en la relación docente, estudiante, comunidad, que tanto alumnos y profesores refieren como significativas para los inter-sujetos colectivos en contexto, en los próximos apartados se señalan éstas.

Tabla 16. *Características de las telesecundarias que configuran la región simbólica en la relación más capital intercultural y más capital afectivo*

Telesecundaria 114 Ranchería Ejido Pedernal	Telesecundaria 1232 Ejido San Gregorio
<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes tsotsiles y mestizos. • Preocupación por las características de la localidad y de sus habitantes para el desarrollo de los procesos escolares. • Aprecio de la comunidad por sus docentes y el papel que la escuela realiza en contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidad tsotsil. • Tensión: simpatizantes del EZLN, evangélicos y católicos. • Diversidad ideológica. • Toma de acuerdos en asamblea comunitaria. • Surgimiento de la escuela a partir de la gestión de los padres de familia. • Posibilidades de co-construcción de conocimientos. • Educación multidisciplinaria.
Telesecundaria 483 Ranchería Buenavista	Telesecundaria 883 Colonia Siberia
<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes tsotsiles y mestizos. • Toma de acuerdos en asamblea comunitaria. • La comunidad gestionó la escuela telesecundaria. • Participación de padres y madres de familia en actividades pedagógicas y de infraestructura. • Aprecio de la comunidad por sus docentes y por la escuela. • Integración colectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidad tseltal. • Acuerdo y reglas comunitarias para el no consumo de alcohol. • Conflictos por partidos políticos. • Gestión de la comunidad para el logro del servicio educativo. • Migración temporal laboral de los padres de familia en su mayoría a San Cristóbal de las Casas y a Cancún, Q. Roo.

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

6.3.3. Importancia de la dimensión intercultural-afectiva

Más allá de la visualización que se logra en el mapa social simbólico que da cuenta de la distinción al interior de la región HUSANCHA, nos interesa cerrar este capítulo resaltando la importancia que adquiere la dimensión intercultural-afectiva en la región en tanto posibilitadora de experiencias significativas de aprendizaje y, por ende, potenciadora de la transformación social.

La dimensión intercultural-afectiva reconoce diversas connotaciones epistemológicas del concepto mismo, de su comprensión, de sus alcances e intervenciones a partir de la

naturaleza de sus sujetos que establecen relaciones y que conforman el mundo de vida social, lo que permite asumir y reflexionar este concepto desde una perspectiva regional que deconstruye los fundamentos técnicos, estandarizados y con carácter homogéneo con los que se interpreta comúnmente el mismo. Las exigencias de la comprensión de interculturalidad y de su abordaje epistemológico cobran diversos matices a partir de las características de los sujetos que se interrelacionan: de su conformación socio-histórica-cultural-identitaria, de su ubicación espacio-temporal, de su procedencia geo-política; por ejemplo, las relaciones y procesos de coexistencia entre pueblos originarios y mestizos en América Latina, o por fenómenos migratorios como ocurre actual y principalmente en Europa, lo que demanda particulares posicionamientos pedagógicos, políticos y axiológicos.

HUSANCHA es una región intercultural-posmoderna en la que se sitúan 10 escuelas que mantienen relaciones complejas, con identidades múltiples y necesidades regionales específicas. Explicar los procesos educativos en la región escapa a la visión hegemónica y universal eurocéntrica de los patrones modernistas. Actualmente en la escuela convergen/divergen sujetos diversos que reciben influjos múltiples tanto de su contexto local como del global; estas experiencias entre la tensión local-global generan procesos de resignificación en su cultura y en cada uno de los individuos, a lo que la escuela no debe estar ajena, ni estática. Si bien en algunos contextos la diversidad cultural no se evidencia de manera brusca, en otros ésta es lo que los caracteriza, lo que los aviva. El espacio social posmoderno se configura actualmente por un amplio espectro social con sujetos individuales o colectivos con diferentes grados de presencia: grupos originarios, pueblos musulmanes, orientales, africanos, gitanos, culturas emergentes, mestizos, anglosajones, feministas, colectivos sexualmente diversos, conservadores, religiosos, liberales, revolucionarios, sexoservidoras, ateos, personas con capacidades especiales... cada uno con manifestaciones propias, deseos y esperanzas.

Ante este horizonte complejo la escuela moderna que instituye a la razón etnocéntrica como dominio de acción educativa es irrelevante, porque soslaya los paisajes interculturales que se integran en la región; de acuerdo con Horkheimer (2010, p. 14) “al definir la razón como dominio, la nueva figura de la crítica de la razón instrumental estaría negando a la razón su potencial emancipador y cerrando toda posibilidad de salida histórica de la crisis”.

La dimensión intercultural-afectiva que se despliega con mayor o menor fuerza en las escuelas telesecundarias de HUSANCHA devela la relación indisoluble entre conocimientos presentes en otras epistemologías (locales) que han sido relegadas a la barbarie e ignorancia y los procesos de cambio educativo; estas epistemologías enmarcan los elementos de sentido del espectro social y de la conformación de paisajes interculturales. Se propone la dimensión intercultural-afectiva como la reflexión pedagógica y decolonial a partir de la disposición de los inter-sujetos colectivos para el saber convivir con diferentes, comprender su cultura, sentir, establecer vínculos de respeto que permitan co-construir conocimientos y aprendizajes que trasciendan hacia la comunidad y la región que sean significativos al contexto.

Esta dimensión se construye en las relaciones cotidianas escolares, al momento en que interactúan personas que poseen universos de significado o marcos de sentido diferenciados en los diferentes espacios que habitan. Reclama procesos de interpretación-comprensión intercultural que involucra a su vez en paralelo labores cognitivas, políticas y afectivas, éstas últimas se presentan mediante las emociones y los sentimientos como núcleos de los afectos, al “crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto [de] las disponibles como [de] las posibles” (Santos, 2010, p. 52) a través de zonas de contacto que “son campos sociales donde diferentes mundos de vida normativos, prácticas y conocimientos se encuentran, chocan e interactúan” (Santos, 2009, p.144); y, reconoce la valía de los otros para asumirse como un nos-otros, desde las diferencias y disposiciones propias entre complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas regionales, a través del diálogo comunitario, al vivir experiencias de particulares seres sociales y culturales diversos, lingüística, social, ideológicamente, en la diversidad sexual, etc., en relación con los principios de otredad que configuran el diálogo intercultural (Samaniego, 2005; Dietz, 2012). Lo anterior comprende una *praxis* educativa que subyace en una *hermenéutica diatópica* (Santos, 2010) al configurarse como

un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas, y las diferentes respuestas que proporcionan (...) la hermenéutica diatópica parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y, por tanto, pueden ser enriquecidas con el diálogo y por la confrontación con otras culturas (p. 53-55).

La deconstrucción y reconstrucción de los significados de los inter-sujetos colectivos en la región HUSANCHA permite la re-construcción regional intercultural de significados que

crea otro tipo de relaciones y de conocimientos susceptibles de trasladarse fuera de los límites físicos de las aulas.

CAPÍTULO VII

UNA LECTURA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA DESDE LA REGIÓN HUSANCHA: DIÁLOGO, DIALÉCTICA Y SIMBIOSIS¹⁸

¿Es posible construir una escuela socialmente relevante en contextos diversos y (pos)coloniales, como es la región HUSANCHA, que promueva el cambio social?, ¿cómo decolonizar las prácticas educativas que se han venido reproduciendo desde mucho tiempo atrás? El proyecto moderno-colonial se presenta en las escuelas a través de múltiples formas y modalidades, de forma sutil o brusca; cualquier instancia educativa crítica y progresista debe interrogarse respecto a cómo se reproducen y naturalizan sus sentidos, significados y prácticas educativas en el mundo de vida educativo, descubriendo sus principios, valores y lógicas disfrazadas en discursos retóricos de la salvación, del progreso, de la modernización y la calidad que a su vez imponen el control, la dominación y la explotación (Mignolo, 2007).

Ya se expuso en el capítulo anterior que un paso inicial consiste en reconocer la presencia y relevancia de la dimensión intercultural-afectiva, desde la cual es posible promover la construcción de experiencias escolares significativas de aprendizaje. Pero ¿cómo ir más allá de esto? Necesitamos recurrir a la pedagogía crítica. Sin embargo, una escuela crítica, regionalmente situada en un contexto (pos)colonial, cuestiona algunos de los fundamentos y presupuestos de la *pedagogía crítica* (Giroux, 1997, 2011; McLaren, 1997).

¹⁸ El concepto de simbiosis tiene sus orígenes en la biología, sin embargo, desde un posicionamiento transdisciplinario de las ciencias recuperamos este concepto para establecer una relación mutualista, hasta ahora despreciada, entre la pedagogía crítica y la dimensión intercultural-afectiva, en la que creemos ambas se inter-relacionan, se fortalecen y se benefician.

Es indudable el papel que la pedagogía crítica ha aportado al develar y deconstruir las bases sobre las cuales la escuela y la educación construyen sus hábitos y sus prácticas cotidianas, invitándonos a reflexionar sobre sus efectos y consecuencias, así como a reconsiderar lo histórico, lo cultural, lo ético y lo político para la configuración de espacios de transformación y emancipación social.

Pero muchos de los planteamientos de la pedagogía crítica ofrecen una mirada eurocentrada que ha colonizado el conocimiento y ocasionado muchos extravíos en los procesos educativos formales, particularmente en contextos que responden a otras lógicas de comprensión del mundo. La complejidad en América Latina y de sus contextos (pos)coloniales en los que la diversidad e *hibridación cultural* (García Canclini, 2001) está presente, señala las pautas para el establecimiento de nuevas diferenciaciones sociales y para el reconocimiento de los elementos particulares que los caracterizan y dinamizan; esto provoca el desborde de las posibilidades de acción de la pedagogía crítica cuando se (re)funda estrictamente en los pilares del pensamiento occidental.

Al confrontarse con el pensamiento *in situ* donde se ubican las escuelas, en contextos en los que el sentido del tiempo, de las relaciones interpersonales, de la naturaleza, de los ritos, del cuerpo, de las luchas y esperanzas, así como de las prácticas socio-culturales adquieren específicos significados que han sido relegados al plantear el cambio educativo, la pedagogía crítica tiene que replantearse.

Para que el pensamiento crítico no se remita al fractal pedagógico del pensamiento moderno-colonial, dando por hecho que las aspiraciones sociales de mejora y cambio se imponen desde fuera y se asumen en la región de manera irreflexiva, sin considerar las características de los sujetos, llegando incluso a comprenderse como principios prescriptivos; es urgente reactivar el potencial contestatario, reivindicativo y socialmente relevante que existe en las escuelas ¿Cómo lograr entonces que la pedagogía crítica se convierta realmente en crítica y transformadora?

La región HUSANCHA es un espacio regional (pos)colonial que se conforma hacia dentro y hacia afuera, en sus relaciones con el mundo global, da cabida a identidades híbridas y múltiples que configuran y a la vez detonan sentidos y significados *sui géneris* en el devenir de la vida cotidiana, mismos que frecuentemente se alejan de la pedagogía crítica

instituida en realidades rigurosamente occidentales y marxistas como únicos (co)relatos emancipadores posibles.

En este escenario se propone un giro educativo epistemológico que (de)construya algunos de los presupuestos de la pedagogía crítica y la comprensión de la misma. El pensamiento crítico ha tomado como referentes los presupuestos occidentales para el planteamiento de teorías y acción política, manteniendo al margen o profundizando someramente en sus reflexiones las realidades otras configuradas en las relaciones inter-culturales que se establecen en el espacio (pos)colonial a partir de las características particulares de los sujetos que lo habitan.

Un asunto primordial es reconocer la impronta histórica que ha dejado el coloniaje en la región HUSANCHA. La declaración de “independencia” por parte de México en el siglo XIX no tuvo los mismos efectos en todas las regiones del país ni puso fin al colonialismo ni la colonialidad¹⁹. En HUSANCHA se vive aún profundamente su legado, sus imposiciones y sus procesos mutados y re-significados en contextos híbridos. Las formas que asume el neocolonialismo hoy día responden a las historias de las regiones que fueron colonias en algún tiempo. Los legados culturales persisten mediante categorías que las nombran como una invención para extender y consolidar lo imperial/colonial hasta nuestros días mediante la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas (Mignolo, 2007; Restrepo & Rojas, 2010).

De acuerdo con Santos (2010) las principales dificultades en contextos (pos)coloniales para detonar el pensamiento crítico regionalmente situado han sido la imposibilidad de imaginar el fin del capitalismo y el fin del colonialismo; ejes analíticos-reflexivos que, siguiendo al autor, inciden y han impedido desencadenar una imaginación política que procure deconstruir los elementos bases que sostienen a la teoría crítica así como sus posibilidades de acción política emancipadora al centrarse en pensar el fin del capitalismo

¹⁹ De acuerdo a Restrepo & Rojas (2010) con base en los planteamientos de Anibal Quijano la “colonialidad es un patrón o matriz de poder que estructura el sistema mundo moderno, en el que el trabajo, las subjetividades, los conocimientos, los lugares y los seres humanos del planeta son jerarquizados y gobernados a partir de su racialización, en el marco de operación de cierto modo de producción y distribución de la riqueza” p. 16. Para la reflexión de la categoría de la decolonialidad a lo largo del trabajo se recuperan planteamientos de Lander, 1993; y Quijano, 2000; Dussel, 2008; Escobar, 2008 y Mignolo, 2007; además de Restrepo y Rojas (2010) que consideran a ésta como “el proceso que busca trascender históricamente la colonialidad (...) por eso supone un proyecto con un calado mucho más profundo y una labor urgente en nuestro presente; supone subvertir el patrón de poder colonial” p. 16-17.

(desde presupuestos particulares occidentales-marxistas) pero negando la existencia misma del colonialismo/colonialidad en América Latina, África y Asia que particularizan a estos contextos y en los que

esta vertiente del pensamiento crítico [aquél que supone el fin de los procesos coloniales, por ejemplo, desde las declaratorias de “independencia” de las naciones, y, promueve exclusivamente la lucha anti-capitalista como base única de una política progresista] se centra en la lucha de clases y no reconoce la validez de la lucha étnico-racial. Por el contrario valora el mestizaje, que caracteriza específicamente al colonialismo ibérico [para el caso de colonias españolas], como manifestación adicional de la superación del colonialismo (Santos, 2010, p. 31).

¿Cuál es el valor de las luchas étnicas, raciales, de los movimientos culturales emergentes, de los sujetos y colectivos diversos así como de las reivindicaciones culturales identitarias para comprender tanto las pedagogías críticas/decoloniales como los procesos críticos del pensamiento?, ¿cuáles son los alcances de la dimensión intercultural para detonar la pedagogía crítica? Al eliminar la dimensión intercultural-afectiva de los procesos pedagógicos se excluyen e invisibilizan los sentidos y significados de los sujetos regionales y de sus constructos sociales, culturales, políticos, epistemológicos y ético/morales para el cambio socialmente significativo que, por conformar realidades otras, no necesariamente se explican con teorías críticas de pensamiento de corte occidental.

Estas realidades demandan nuevas formas de comprensión del pensamiento crítico y del papel de la escuela al tomar distancia de la tradición crítica eurocéntrica que ha colonizado el entendimiento del cambio social en estos contextos complejos; en los que la colonialidad interna, ejercida dentro de los propios límites del país bajo la forma del Estado-nación, y, la global, conforman una amplia *gramática social* colonial que traspasa los procesos de socialización, los espacios públicos y privados, la cultura, ideologías, así como las subjetividades (Santos, 2010) que coadyuvan en la estructuración del mundo de vida de los sujetos.

En este capítulo se proponen las posibilidades de replantear la pedagogía crítica desde la región HUSANCHA a partir del reconocimiento de las experiencias que emergen en la relación escuela-comunidad. El capítulo inicia con la crítica a lo que denominamos una escuela anclada en prácticas pedagógicas propias de un modelo de escuela moderna que no responde a las condiciones de una región intercultural y compleja como lo es

HUSANCHA. En el segundo apartado se abordan los planteamientos de la pedagogía crítica que pueden ser reelaborados para descubrir e impulsar el potencial de cambio educativo en la región. Se destacan aquí las luchas emprendidas por el profesorado en contra de la Reforma Educativa de la Educación Básica, las críticas que hacen y los problemas que enfrentan con el plan y los programas de estudios; las propuestas de construcción de una teoría que emerge desde la praxis en contexto y la importancia de la experiencia para guiar los procesos de toma de decisiones en el contexto escolar.

En el tercer apartado se abordan los procesos de participación que emergen en la región, alrededor de las acciones impulsadas desde las escuelas telesecundarias con el propósito de recuperar y expresar las voces de los estudiantes, madres, padres, familias y miembros de la comunidad. Para finalizar, en el cuarto apartado, se plantean dos pilares que emergen en la región para pensar la posibilidad de construir un proyecto educativo alternativo que guíe el cambio regional: la moral y el poder.

7.1. LA ESCUELA ANCLADA

Actualmente muchos de los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas aún se encuentran anclados en añejas prácticas educativas tradicionales, asimilacionistas y/o segregadoras, derivadas del modelo educativo establecido en la era industrial. Estas escuelas responden a lo que Freire (1974) denomina como *educación bancaria* en donde la memorización fiel de contenidos y la reproducción de los mismos constituyen los objetivos primordiales; las relaciones de poder son rígidas y jerárquicas, la información se transmite como verdades absolutas y únicas se aceptan incondicionalmente careciendo de sentido y significado para los sujetos en su contexto, restringiendo las posibilidades de aplicación del aprendizaje para solucionar problemáticas comunes y cotidianas que permitan mejorar sus condiciones de vida. Los fragmentos que se exponen a continuación dan cuenta de esta situación que ha estado presente en la vida escolar de los estudiantes de las escuelas telesecundarias:

no le importaba nada al maestro de nuestros problemas, solo quería dar su clase que era muy aburrida, se sentaba y dea'i se iba.

Elena López Suárez, estudiante mestiza, 3 "A"

hace como dos o tres años hubo un maestro que puro copiar el limpro [libro] era la clase solo ese era, ya hasta nos dolía nuestra mano tanto escribir, solo en el silla [sentados] y nos regañaba

Rosa Guzmán Entzin, estudiante tsotsil, 3° “A”

daba miedo el maestra porque sólo decía van hacer puro examen y tarea, sólo nos íbamos a sentar y calificar, veces nos sentaba en listos, atrasados y medios, decía...

Juana Méndez Pale, estudiante tseltal, 3 “A”

En esta concepción de escuela los estilos de enseñanza se centran para la aprobación de evaluaciones memorísticas, meritocráticas y con fines de certificación, los planes y programas de estudio así como el currículo escolar se entienden como prescriptivos, técnicos y sistemáticos, como únicos, disciplinares, en donde las características socio-culturales de los sujetos así como las posibilidades creativas no tienen cabida. El agrupamiento y disposición de los estudiantes dentro y fuera de las aulas así como de la infraestructura escolar, las relaciones entre los actores escolares, la concepción de tiempo, la burocracia y administración, parecen inmutables. La escuela constituye un espacio acrítico y anacrónico. Estas escuelas se basan en los modos de producción industrial que Henry Ford institucionalizó a inicios del siglo XX y que se trasladó a las escuelas (Torres Santomé, 2011).

La escuela anclada en estos procesos conserva huellas de sus orígenes en el Estado moderno, surgido en los siglos XV y XVI, y del Estado-nación que aparece en el siglo XIX, determinado por sus características particulares de identidad, territorio y gobierno únicas que les dotan de unidad representadas en sus prácticas socio-culturales, la lengua en uso, religión, sistema de gobierno, características fenotípicas de sus ciudadanos, fronteras delimitadas, sistema administrativo-burocrático y en general particularidades en su cultura, sociedad, política y economía. En este contexto surge la escuela moderna como instrumento para formar ciudadanos que respondan a los intereses del Estado-nación, es decir, una escuela *sui géneris* que transmita los valores culturales nacionales, la veneración de los símbolos patrios, la exaltación a los héroes nacionales, el estudio de una lengua oficial nacional, aprendizaje de matemáticas, de historia y geografía así como nociones básicas informativas de salud y cuidados personales en la signatura de ciencias naturales.

Estas son las bases en las cuales descansa el sistema educativo del Estado-nación, en las que los procesos lineales, homogéneos y universales son los que priman sobre los sujetos.

Derivado de la racionalidad positivista etnocéntrica que siglos atrás se instituyó y que aún se encuentra arraigada en la práctica epistemológica del conocimiento y de la forma en la que aprendemos. La modernidad ha dado muestra de sus múltiples debilidades para comprender la situación compleja (Morin, 2007), e incluso super e hiper compleja del mundo actual, pero sobre todo para intervenir en él de manera certera en la búsqueda de mejorar las condiciones de vida humanas.

Esto ha dado paso a la crítica de la modernidad a través de planteamientos que se asumen como posmodernos y decoloniales. Lo posmoderno se caracteriza por la saturación de la información, el cambio constante, la incertidumbre en todos sus ámbitos y la cada vez más marcada desigualdad en el orbe. La posmodernidad se ha entendido bajo dos posicionamientos, como ideología representada por el neoliberalismo hegemónico cuyo interés principal es el libre capital a través del mercado, la producción y distribución de bienes y servicios, privilegiando una racionalidad capitalista-instrumentalista que coloca a la escuela como un espacio socialmente irrelevante y no significativo, procurando la rutinización y certificación de la información así como contenidos procedimentales mecánicos; por otra parte emerge la filosofía posmoderna desde un posicionamiento crítico que reflexiona respecto a lo que acontece en el mundo actual en todas sus dimensiones inextricables, criticando a la filosofía moderna y sus marcos epistemológicos, teóricos, metodológicos, políticos y sociales en los que se asienta. La filosofía posmoderna establece sus bases en la crítica y en la ruptura epistemológica con los cánones históricos del pensamiento occidental que fijaban de manera incuestionable, la verdad, la estética (belleza) y la bondad. Los valores de la ideología y de la filosofía posmoderna se presentan antagónicos y divergentes.

La escuela moderna bajo sus criterios dificulta el desarrollo pleno e integral del ser humano al constreñir y reducir la diversidad humana, sus emociones, las identidades, promover la irrelevancia y apatía social... En suma, contamos con una escuela desfasada de la época en que vivimos y de las condiciones socio-culturales actuales. Desde la perspectiva moderna la escuela ha adoptado sus características, estableciendo una escisión entre la mente y el cuerpo, privilegiando una escuela academicista; entablando relaciones asimétricas, de poder y jerárquicas.

Sin embargo el mundo posmoderno en el que se sitúa la escuela se presenta como un escenario diverso, con identidades múltiples y necesidades regionales específicas. Este escenario escapa a la visión hegemónica y universal eurocéntrica de los patrones modernistas. Hoy en día la escuela representa un espacio en el cual convergen/divergen sujetos culturalmente diversos que reciben influjos múltiples tanto de su contexto local como del global, estas experiencias entre la tensión local-global generan procesos de resignificación en su cultura y en cada uno de los individuos, por lo tanto la escuela no debe estar ajena, ni estática a esto. Si bien en algunos contextos la diversidad cultural no se evidencia de manera brusca, en otros esto es lo que los caracteriza, lo que los dinamiza y les dota de sentido y vida, pudiendo coincidir en el mismo espacio o en espacios cercanos con cierto grado de presencia grupos originarios, pueblos musulmanes, orientales, africanos, gitanos, culturas emergentes, mestizos, anglosajones, feministas, lesbianas, homosexuales, conservadores, religiosos, liberales, revolucionarios, sexoservidoras, ateos, etc., cada uno con sus manifestaciones propias... Ante este complejo panorama ¿cuál es el papel de la escuela y sociedad?, ¿es posible reivindicar la escuela como un eje potente de cambio y transformación social?

En definitiva, creemos que la escuela constituye un elemento de transformación social de gran relevancia y puede encontrar en las dimensiones intercultural, afectiva, crítica y moral, los intersticios mediante los cuales se logren deconstruir los fundamentos epistemológicos, políticos, axiológicos y metodológicos en los cuales la escuela actual se encuentra anclada. Reflejándose en las posibilidades de detonar y generar procesos de enseñanza-aprendizaje hacia la transformación social. Con base en las dimensiones referidas en las siguientes líneas se plantean algunas reflexiones que surgen de la indagación en marcha, finalmente se expone la relación inextricable entre estas dimensiones.

7.2. PEDAGOGÍA CRÍTICA: POSIBILIDAD Y ESPERANZA

“Nos enfrentamos a problemas modernos
para los cuales no hay soluciones modernas”
(Santos, 2003, p.30)

Consideramos que la pedagogía crítica puede ser un eje teórico contestatario, rebelde y esperanzador si parte del cuestionamiento permanente de los fundamentos ideológicos y

filosóficos con los cuales se erige la racionalidad moderna-instrumental instaurada como proyecto ideológico-cultural, político-social y económico-social en la región; esto nos remite a construir una perspectiva epistemológica disidente del constructo mono-epistémico hegemónico que ha escindido la “realidad” y de sus efectos funestos que esto ha desencadenado en todos los ámbitos de la humanidad. Desde esta perspectiva asumimos la necesidad de un pensamiento crítico de lo posible, de lo particular y de lo específico reflejado en una política identitaria regional de la diferencia que proponga respuestas contrahegemónicas en beneficio del desarrollo integral del ser humano en todas sus esferas: económica, medio ambiente, social, salud, cognitiva, desarrollo de habilidades y actitudes, valores, emocional, espiritual y la felicidad.

La escuela desde un posicionamiento epistemológico-político acorde a su contexto y sus sujetos representa un eje nodal para posibilitar dichas pretensiones. Por escuela crítica entendemos aquella que no reduce la realidad compleja a una realidad ciega plasmada en los planes y programas de estudio, al currículum vertical y otras concepciones de escuela que hemos venido señalando. Buscar ser disidente y divergente para hacer frente al capitalismo neoliberal, procurando siempre la formación integral del ser humano. La escuela *in situ* en relación a lo global representa solamente un punto de partida para desplegar posibilidades y crear tanto ambientes como contextos de enseñanza-aprendizaje en la relación con el otro y los otros.

Históricamente la escuela ha promovido sesiones de clase con excesivas cargas académicas eurocéntricas y racionales que no corresponden al entorno socio-cultural en el que la mayoría de los sujetos en América Latina se desarrollan. Más alarmante resulta aún el hecho de analizar que estas prácticas educativas reflejadas en las experiencias que sus sujetos expresan evidencian el carácter irrelevante de la escuela, no en todos pero sí en la mayoría de los casos, para solucionar problemáticas comunes y cotidianas de su contexto, ocasionando confusión, indiferencia y rezago. ¿Qué representa la escuela en estos contextos?

Esta escuela moderna ha desacreditado y destruido muchas formas de saber, relegándolas, marginándolas y suprimiéndolas porque no reproducen los cánones de la ciencia moderna (Santos, 2003), pero también ha hecho lo mismo con otras formas de sentir, ser, estar y pensar. Anclándose en un discurso totalizante que considera como único “eje educativo” al

normativo-prescriptivo con propuestas y alternativas débiles que además de acentuar las diferencias fortalecen la visión hegemónica como categoría exclusiva de transformación social asociado a un profesorado con más tintes acrícos individualistas que colectivos como ejecutores de éste eje e inmersos de acuerdo a Santos (2003) en un *contexto político institucional* (sindical y gubernamental) delineado que allana el tránsito hacia los objetivos hegemónicos propuestos donde otras voces no tienen cabida.

En este escenario surge como faro en la penumbra el pensamiento crítico posmoderno en educación para posicionarse en el vértice propulsor del *cambio socialmente significativo* (McLaren & Huerta, 2010) que deconstruya de manera dinámica, democrática y ética los pilares del modernismo. En este sentido apostamos a las posibilidades de cambio y transformación mediante las relaciones que acontecen con los inter-sujetos colectivos culturalmente diferenciados y/o diversos que derivan en la integración y consolidación de paisajes interculturales educativos. Esta verosimilitud incita liberar a la escuela del rol de esclavo cultural y de vigilante del *statu quo* (McLaren, 1997) para reposicionarse a través de una ruptura paradigmática histórica que propicie la autonomía del sujeto tanto en lo individual como en lo colectivo así también para reorientar su destino al cambio social. Santos (2003) destaca el papel histórico que puede simbolizar el pensamiento crítico posmoderno,

la teoría crítica post-moderna parte del presupuesto de que el conocimiento es siempre conocimiento contextualizado en las condiciones en que lo hacen posible y de que sólo puede avanzar en la medida en que transforma en sentido progresista esas condiciones (p. 33-34).

Desde este enfoque se requiere reconstruir un nuevo discurso en las escuelas desde el profesorado asumiendo el papel de *intelectual transformativo* que considere a éstas como lugares culturales y políticos (Giroux, 1997), en donde las categorías *a priori* sean desbordadas por el análisis social, cultural, histórico, económico y geográfico que la escuela realice y además concrete en elementos educativos en su *praxis*.

Este panorama demanda la emergencia del sujeto (Touraine, 2009) posmoderno regional en respuesta contestataria a los yugos históricos que han nublado su sendero de desarrollo a través de múltiples etapas grises en la historia de la humanidad. La escuela vista desde esta óptica funge como un haz de luz que intenta desencadenar un incendio de dimensiones

catastróficas que en su acción voraz calcine los elementos del proyecto de la modernidad que han quebrantado las inimaginables capacidades de la humanidad. De acuerdo a Santos (2003) estos elementos se pueden distinguir en el *conocimiento-regulación* al nombrar al saber cómo orden, legitimado en las ciencias positivistas, y al caos y sistemas complejos e hipercomplejos, maneras naturales en la que la realidad se presenta a nuestro alrededor, como ignorancia.

El conocimiento-regulación, ahora tomando los planteamientos de Colom (2002), ha impedido un nuevo lenguaje capaz de explicar otra visión de mundo y consolidar de esta manera nuevas narrativas trascendentales que el mundo exige a gritos y que se evidencian en la cada vez más marcada descomposición que se vive. De acuerdo a este autor nos enfrentamos más y más a sistemas complejos empleando instrumentos intelectuales y heurísticos pretéritos, bajo una mentalidad evolutiva lineal que concibe un mundo homogéneo y estable en el que las mismas causas producen los mismos efectos. La ceguera de la ciencia (Morin, 2007) aún reina.

Estas son razones inquietantes y provocadoras para que las escuelas atiendan problemáticas sociales sustanciales del contexto, y que se escapen de ser abordadas desde los cánones impuestos, en las cuales la ambivalencia e incertidumbre funjan como dimensiones esenciales del aprendizaje (Giroux, 2013). El profesorado no debe limitar su papel a ser un reproductor técnico de un conocimiento certero y acabado y que a su vez navega en una lasitud pedagógica indiferente a lo que acontece. El mundo posmoderno dinamizado por el neoliberalismo debe encontrar un frente crítico sensible, humano, comprometido y capaz para promover el bienestar mediante procesos dialógicos y acciones inter-sujetos colectivos desde la escuela; se requiere recobrar el sentido y la esperanza desde la institución educativa en su contexto de manera mutua entre sus inter-sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para hacer inteligibles sus batallas, sus rechazos y sus expectativas que los incitan al cambio. Necesitamos una escuela que considere una *política de la posibilidad* (Giroux, 2013) como elemento creativo permanente de la práctica educativa.

Este intrincado panorama nos permite interrogarnos profundamente respecto a ¿cómo detonar el potencial de la pedagogía crítica para que realmente se convierta en crítica y transformadora en un mundo posmoderno?, ¿y en un contexto diverso e intercultural?

Pensamos que es necesario partir del reconocimiento de las cuestiones que preocupan a los docentes de la región. En los siguientes subapartados se aborda la Reforma Integral de la Educación Básica y las implicaciones que ha tenido en el profesorado, la necesidad de reconsiderar el pensamiento práctico de los docentes *versus* la teoría, y la experiencia como la brújula que guía la praxis del profesorado en la región HUSANCHA.

7.2.1. Pensamiento crítico: ¿por qué lucha el profesorado?

El plan de estudios no reúne todas las características que requiere la telesecundaria [en estos contextos], no reúne las características en el currículo (...) creo que no embona [incompatibilidad], la realidad es otra ¿no?, la realidad es otra que se está viviendo aquí.

Profesor Jacob

La actual reforma educativa por la que atraviesa la educación básica en México es un asunto que preocupa al profesorado de la región HUSANCHA por su carácter nacional, el plan y los programas de estudio homogéneos y el modelo del currículo escolar de educación telesecundaria que se impone en la región

Los profesores en sus expresiones develan la relación entre las reformas educativas²⁰ ocurridas en los últimos años en México y las condiciones existentes en la región intercultural de indagación. Estas expresiones surgen a partir de experiencias vividas que han derivado en procesos de reflexión críticos, en algunos de los casos, respecto a la realidad socio-histórica de los habitantes de las comunidades y la falta de correspondencia con el plan y programas de estudio que conforman el currículo oficial y la política educativa emanada de la reforma educativa, lo cual ha originado la toma de cierta postura de los docentes a partir de las condiciones existentes para desarrollar y adecuar los

²⁰ Las reformas educativas en México que le anteceden a ésta última son la reforma educativa de 1993 iniciada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); la reforma integral (RI) de la educación del 2006, la reforma Integral de la educación básica (RIEB) 2011 y la reforma educativa del 2013. No obstante la RI del 2006 y la RIEB 2011 son las dos reformas más recientes que han impactado de alguna manera en lo pedagógico. La reforma educativa del año 2013 cambia artículos constitucionales referentes a lo educativo, artículo 3° y 73° constitucionales, sin embargo dichas iniciativas de reforma se enfocan a la creación de un servicio profesional docente y la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), teniendo como cometido vigilar los procesos relacionados al ingreso, promoción y permanencia de la función magisterial, formación continua de maestros, escuelas de tiempo completo y la alimentación nutritiva en las escuelas (SEP, 2013). Hasta el momento la nueva iniciativa de reforma educativa no trastoca el currículo propuesto por la RI 2006 y la RIEB 2011, sino adecua esencialmente los procesos administrativos, de formación y permanencia de los maestros.

procesos educativos. Varias de las reflexiones críticas surgieron mediante los procesos dialógicos en las entrevistas a profundidad y del trabajo con el grupo de discusión.

En la última década en México se han implementado reformas en educación secundaria que aún se encuentran flotando en el aire y no evidencian transformaciones ni cambios sociales debido a que se han formulado sin atender las características y necesidades de los diferentes contextos donde se sitúan las escuelas y del profesorado. Las reformas se han impulsado centrándose en la retórica de la calidad de enseñanza evaluada mediante pruebas escritas estandarizadas tomando como referentes los resultados de los estudiantes. Esta evaluación denominada Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) se enfoca a la reproducción, memorización enciclopédica de contenidos, conceptos y temas, presentando un carácter irrelevante de conocimientos y antagoniza, a la vez que diverge con el planteamiento de un currículo escolar basado en “competencias” y con las características socio-lingüísticas de los estudiantes, más adelante discutimos el concepto de competencias, asumiendo el Estado el *papel de controlador* directo de estas evaluaciones (Popkewitz, 1994) que además acentúan las condiciones de rezago educativo al no considerar una evaluación holística y pedagógica con base en las características regionales para partir de sus condiciones y mejorar en todos los ámbitos inherentes al proceso enseñanza-aprendizaje.

No obstante la imposición de las reformas el profesorado se ha movilizó y manifestado en contra de ellas. Una de las más grandes y recientes muestras de inconformidad ocurrió durante las movilizaciones realizadas durante los primeros meses del ciclo escolar 2013-2014 en México en contra, como los profesores la nombraron, “de la mal llamada reforma educativa”, ya que manifiestan que en el fondo “la reforma es laboral totalmente, de pedagógico no tiene nada, tiene mucho de recorte laboral que afectará nuestro trabajo ahora con la permanencia sujeta a evaluaciones cada tres años, pero nada de pedagógico”, lo que detonó enérgicamente la inconformidad magisterial.

Estas protestas se extendieron a lo largo y ancho del país, concentrándose a nivel nacional en el Distrito Federal, capital del país, tomando más fuerza en los estados del sureste mexicano, donde existe más diversidad cultural, mayor presencia de grupos étnicos y más zonas marginadas y socialmente deprimidas, dentro de ellos Chiapas, en éste último, y al

igual que en otras entidades federativas y en la capital del país, se realizaron marchas, mítines, plantones, toma de instituciones, bloqueos carreteros y perifoneo a la sociedad civil donde además de participar docentes de educación básica: preescolar, primaria y secundaria así como algunas escuelas de educación media superior, se sumaron otros sectores de la población algunos estudiantes, padres de familia, sindicatos, organizaciones campesinas, grupos originarios, etc., en apoyo a la educación, solicitando demandas históricas que no han sido cumplidas y en contra de las políticas neoliberales.

Las movilizaciones masivas en Chiapas llegaron a concentrar incluso más de 50,000 manifestantes en las marchas; no obstante el gobierno federal y estatal atendió de manera tenue las verdaderas peticiones del gremio magisterial. En el mejor de los casos actuó protocolariamente para entablar supuestas negociaciones argumentando los beneficios de ésta con el profesorado señalando que cada entidad federativa aplicaría una serie de legislaciones para armonizar la reforma en cada estado con base en sus características, sin embargo el profesorado no confía en esto. De esta forma y debido al desgaste de tres meses de manifestaciones de septiembre a diciembre de 2013, huelgas en las escuelas y suspensión de salarios, los profesores regresaron a las escuelas.



Fotografía 42. Manifestación en contra de la reforma educativa en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

Fotografía izquierda 25 de septiembre de 2013; fotografía derecha 30 de septiembre de 2013.

Fuente: Romero (2013); Mandujano (2013).

En este contexto social, político y cultural el profesorado considera a las reformas educativas sin impacto en la dimensión pedagógica ni en las condiciones que se viven día a día en las comunidades en Chiapas ya que se realizan fuera de contexto, además de carecer

de la infraestructura básica para desempeñarse adecuadamente. El profesorado comenta al respecto que

así como se vienen dando las reformas, reforma tras reforma, pero hechas fuera del contexto real que tenemos, siempre se ha visto que no funciona, porque primeramente no tenemos infraestructura, ni computadoras [ordenadores], a veces ni luz, los alumnos no hablan bien el español...

Profesor Juan Daniel

El profesorado expone las diferentes dimensiones que complejizan su labor en la escuela, destacando aquéllas derivadas de la cultura de sus estudiantes. La presencia de lenguas distintas en la región, el tsotsil y el tseltal, las costumbres y tradiciones divergentes a la de habitantes de zonas urbanas y de ellos mismos, las condiciones extremas de pobreza y marginación de los pobladores de las comunidades... son sólo algunos de los factores que hacen estremecer a los profesores para el desarrollo de su práctica educativa provocando reflexión desde sus posibilidades y condiciones mediante adecuaciones curriculares o desde el abordaje de problemáticas comunitarias fuertes que superan por mucho los planteamientos del currículo oficial. Estos posicionamientos establecen un diálogo entre los planes y programas de estudio que representan a la estructura educativa y cierta postura política que adoptan en su contexto profesional producto de la sensibilización con sus estudiantes, padres de familia, comunidad y de su trayectoria de vida. Sobresalen los argumentos referentes a la imposibilidad de considerar de manera homogénea a todo el sistema educativo en México, “cada comunidad tiene sus particularidades”, y la necesidad de fortalecer los ámbitos interculturales en las relaciones que se establecen en la escuela.

El profesor Ignacio comenta,

estamos hablando de Chiapas y sobre todo estamos hablando de los Altos de Chiapas, donde es muy complejo, muy heterogéneo, la lengua indígena, las costumbres, la pobreza, la desigualdad... aquí tendrían que ser los contenidos, los métodos, las estrategias muy particulares, poniéndolas a la misma forma de vivir de la misma gente, como visión de su misma cultura, que la lengua influye mucho; pero tendría que, o el maestro hace un esfuerzo muy grande por ir adaptando cuestiones curriculares o tendría que particularizarse desde la misma Secretaría de Educación para atender realmente las necesidades, ¿no? [se interroga el profesor].

La adopción de una política identitaria regional de la diferencia es un elemento imprescindible para iniciar procesos educativos desde los sujetos y sus características. El análisis de lo que en cada comunidad se vive permite plantearnos una política a partir de la

percepción, detonada por los sentimientos y emociones del profesorado ante las situaciones deprimidas del contexto, no obstante ésta debe establecer procesos reflexivos críticos que generalmente la escuela pasa por alto y no les presta atención, pero que de manera sutil, paulatina, instauran una cultura escolar al interior y al exterior de la institución educativa. Lo que acontece en el mundo regional representa un universo de significados de los cuales la escuela puede fortalecerse e iniciar procesos de cambio. ¿Qué relación tiene lo que pasa en el contexto comunitario regional con la escuela?, ¿cómo la escuela puede aprovechar estas características?

nosotros estamos presentando cierta resistencia porque no han sido respuestas reales a lo que realmente necesita la misma comunidad, la escuela, el maestro [se refiere a la reforma educativa], entonces exigimos que sea algo real (...) estamos de acuerdo en trabajar en cosas reales, queremos algo significativo...

Profesor Ignacio

La educación es un acto político. El profesorado con base en las reflexiones críticas que promueve permite superar miradas técnico-rationales que consideran únicamente como fin de la educación la inserción y producción económica. Es necesario pensar la escuela y la política educativa estructural de otra manera superando miradas que consideran una escolaridad igual para sujetos diferentes en una escuela que debe ser homogénea (Gimeno, Feito, Perrenoud & Linuesa, 2011). En estos planteamientos descansan expresiones de los profesores, quienes consideran en primera instancia la comprensión y entendimiento de los estudiantes con los cuales trabajan,

no ver de manera homogénea todo el sistema educativo. Principalmente las necesidades que tiene Chiapas, ¿no? (...) cada comunidad tiene su propio mundo, a veces nosotros queremos que la gente se adapte a nuestro mundo, cuando ellas tienen muchas cosas dentro de sus costumbres y su forma de vivir, muy importantes, que muchas veces no lo tomamos en cuenta y a veces cometemos errores porque queremos imponer algo que a ellos no les es propio, pero que no lo aceptan y ponen barreras que no nos permiten avanzar, porque con esas resistencias y nosotros con esas imposición, hay choques y necesitamos involucrarnos a su mundo primero para que podamos avanzar.

Profesor Ignacio

La dimensión intercultural-afectiva cobra sentido y significado para los docentes en su ejercicio diario, su ausencia exacerba las confrontaciones y choques culturales. Esta dimensión desborda lo que los planes y programas de estudio plantean. No obstante lo anterior no todas las escuelas consideran la relevancia de esto, en muchas de ellas la

postura crítica es indiferente. Sin embargo, varios de los profesores expresan que el plan y programas de estudio de telesecundaria responde a otras realidades ajenas a la regional y su planteamiento corresponde a la filosofía neoliberal y hegemónica:

los planes y programas pues están hechos atrás de un escritorio y más se relacionan con lo que es este... no una comunidad rural, sino están enfocados a lo que es un medio urbano, solo quieren preparar para el trabajo.

Profesor Gerardín

Esta divergencia entre lo local y las tensiones globales han llevado al profesorado a plantear adecuaciones curriculares para que tengan sentido y se ligen con la comunidad, “nosotros le hacemos algunas modificaciones para que se vinculen aquí con el pueblo, con la gente”, expresan. Las adecuaciones curriculares en estos profesores son una constante en su desempeño diario, ya que de otro modo solamente promoverían la memorización y el enciclopedismo de contenidos planteados en los libros de texto. De acuerdo con Marrero Costa (2010) es necesario dar forma a la práctica, moldear, adaptar y tomar decisiones acerca de lo que se enseña. El profesor José Antonio comenta que

hay que hacer un montón de adecuaciones, tenemos que hacer un montón de cambios y a veces olvidarnos de lo que está en los libros (...) a mí no me interesa terminar el libro y si por eso me van a castigar que me castiguen, pero yo no me siento contento al decir terminé todo el libro, si, ¿pero qué aprendieron tus alumnos? (...) trato de hacerlo de otra manera [trabajo en grupo de discusión]

Estas adecuaciones surgen de las necesidades locales y en respuesta a las características de sus estudiantes ya que existen escuelas en las que acuden jóvenes tsotsiles, tseltales y mestizos, lo que hace aún más compleja la labor educativa. Los planes y programas de estudio homogéneos y estándares, “descabellados” como señala un docente, para todo el país son objeto de crítica pero también de acciones o al menos imaginarios (posibilidades que no todas se concretan) acerca de cómo denotar procesos de enseñanza aprendizaje significativos al contexto. El currículo desde la visión actual representa el medio a través del cual la escuela legitima los conocimientos convenientes al Estado desde la racionalidad técnico-instrumental mediante el ordenamiento, clasificación y valoración de lo que debe aprenderse en ella (Popkewitz, Franklin & Pereyra, 2003) sin posibilidades de cuestionamiento, propuestas o preocupación de las necesidades del entorno. Uno de los profesores señala que

los planes y programas oficiales están muy desfasados, totalmente descabellados, porque no puedes hablar de un plan y programas estandarizado porque las necesidades locales, es más entre alumno y alumno, no son las mismas necesidades, entre grupo y grupo te encuentras con diferencias... no están cercanos a esta realidad.

Profesor Moisés

Estas expresiones nos permiten a analizar las voces y culturas silenciadas y negadas (Torres Santomé, 1994) en educación y pensamiento que reducen a la escuela como sistemas de racionalidad moderna que no consideran la perspectiva de los estudios regionales, pero que además destrozan el tejido socio-cultural en contextos diversos en que se encuentran; de acuerdo con Popkewitz (1994) ordenan los juicios de los sujetos, su maneras de ser, sus conclusiones, quiénes ser, en quiénes deben o deberían convertirse e incluso quiénes no están clasificados para llegar a ser.

¿Por qué no pensar una escuela desde las voces de los sujetos? Las tendencias mundiales del fenómeno educativo de las reformas y de los planes y programas de estudio consisten actualmente en regular el conocimiento, sus maneras, sus usos, sus aplicaciones e incluso sus formas de transmisión, menospreciando la capacidad creativa y dialógica pero sobre todo su potencial de cambio y transformación; ¿qué le conviene al Estado que sepan los sujetos?, ¿qué es lo que la escuela debe ocultar, mantener al margen o incluso prohibir en su pronunciamiento y en el de sus sujetos? La escuela vista desde el Estado trata de controlar las expresiones sociales, la injusticia, el dolor, la falta de oportunidades, la diversidad, la crítica a la concentración de la riqueza, a los monopolios, a la corrupción, al poder y a la alienación humana en todos sus ámbitos. ¿Por qué no pensar entonces en otras maneras de hacer escuela? El currículo no debe reducirse a información o conocimiento con fines de certificación.

De esta manera las múltiples reformas educativas consideradas por los profesores como “más de lo mismo”, “es lo mismo” o “es la misma gata nada más que revolcada [refrán en México que expresa en esencia ser lo mismo planteado de manera diferente]” confirman su inoperatividad y fracaso rotundo en contextos como el que se señala; el profesorado se muestra insatisfecho “las reformas no sirven para nada... las vemos como una carga más”, argumentan, ya que éstas se han restringido en agilizar y mejorar los dispositivos administrativos, burocráticos y de certificación a través de evaluaciones estandarizadas que evalúan “la calidad de las escuelas” y recientemente a fungir como un elemento laboral

determinante de la función docente en cuanto a la permanencia del profesorado o su destitución en respuesta a las cada vez más agobiantes políticas neoliberales.

Sin embargo, la esencia de la educación en estas reformas, su dimensión pedagógica-crítica, ha mostrado tintes débiles y divergentes de las condiciones que se viven en cada una de las regiones de la República Mexicana. Las reformas y los planes y programas de estudio no se han centrado de manera certera en sus sujetos y sus procesos de enseñanza-aprendizaje que son múltiples y diversos en el contexto mexicano. Se trata desde la visión actual de la estructura de un planteamiento educativo que organiza las percepciones, las formas de responder al mundo e incluso las concepciones de sí mismo y de los otros como quiere, respondiendo a sus intereses y conveniencias, las cuales se concretan en el *poder regulador del currículo* (Apple, 1989; Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1993; Popkewitz, Franklin & Pereyra, 2003; Gimeno Sacristán, 2010, Apple, 2012).

El plan de estudios aplicado prescriptivamente representa vacío y confusión en los estudiantes, información fugaz y mecánica a reproducir en las evaluaciones. En contra parte es necesario conocer a fondo las características socio-culturales del lugar, sus necesidades, sus debilidades, enfatizando abordar temáticas interesantes para el contexto y cultura del estudiante. Los procesos de aprendizaje de los estudiantes tsotsiles y tseltales corresponden a otra lógica de la occidental;

es como llenar de conocimientos al alumno como que si fuera una vasija vacía, pero vaya sorpresa que esa vasija está llena de conocimientos (...) aquí hablan otra lengua, entienden y piensan de otra forma (...) lo pertinente sería visitar a cada una de las comunidades, visualizar cuáles son las necesidades básicas, sus debilidades. Irnos sobre un contexto local y diseñar un plan y programas pero con temas que le interesen y que de verdad le puedan servir y que lo puedan transformar en algo práctico no nada más la pura teoría, el puro conocimiento, si... los cinco reinos o los seis reinos de seres vivos ¿y luego?, ¿para qué le sirve al muchacho?, para nada.

Profesor Moisés

Estamos ante una epistemología divergente que deriva en la pérdida de sentido y significado de la escuela a partir del currículo. Por una parte encontramos las concepciones epistemológicas de la estructura expresadas en sus reformas educativas y el currículo escolar que las presentan como una panacea para todos los males y vicios del sistema educativo mexicano; por otra encontramos la epistemología-cultura del profesorado tanto en su posicionamiento crítico como apolítico y acrítico, éste último más frecuente; por otra

parte está en juego la epistemología-cultura de los estudiantes y por otra más la de los padres de familia y comunidad.

Esta diversidad epistemológica en juego rechaza el abordaje mono-epistémico de la educación que deriva en los peores casos en el epistemicidio (Santos, 2003) y conformismo, más aún cuando se asume como única brújula del proceso enseñanza-aprendizaje al libro de texto (Torres Santomé, 1994) escrito en una lengua ajena a la del estudiante con textos, actividades y ejemplos totalmente descontextualizados y que no corresponden a la cosmovisión de los sujetos, “lo avientan solo para las ciudades [se refieren a los materiales y a libros de texto] pero no ven las características lingüísticas de los lugares, lo cultural se les olvida...” ¿Cómo armonizar las epistemologías en coexistencia y las luchas de poder? La *epistemología social de la escolarización* a partir de la deconstrucción del currículo irrelevante que se legitima como una práctica de gobernación (Popkewitz, 1994; Popkewitz, Franklin & Pereyra, 2003) posibilita entretejer posturas y acciones para detonar el *conocimiento-emancipación* (Santos, 2003) a través de un análisis profundo, individual y colectivo, respecto a cómo se movilizan y entran en juego las epistemologías en el espacio social regional mediante las relaciones inter-sujetos colectivos y de éstos a su vez con las instituciones que generalmente representan el poder, control y hegemonía; lo que complejiza aún más dicho espacio, al establecer distinciones pero también posibilidades mediante la dimensión intercultural-afectiva.

Las reformas educativas generalmente hablan por los otros y sitúan a los sujetos como *agentes causales a priori* (Popkewitz, Franklin & Pereyra, 2003) del cambio educativo. Las transformaciones y el “progreso” son entendidos como resultados directos del pensamiento racional y de la razón humana, pero no cuentan con que el pensamiento en estos contextos responde a otras maneras de entender el mundo, a otras cosmovisiones, problemas y a otros espacios complejos; así la reforma educativa se diluye, pero no solo eso, sino que mantiene el *statu quo* o incluso lo acentúa, al no abordar desde la escuela, parafraseando a Santos (2003), un currículo de las *ausencias* y de las *emergencias*.

El currículo escolar se ha entendido como un adoctrinamiento de la razón inmerso en relaciones de poder (ver en este capítulo el apartado *El poder en las sedes y la región*) en la que los sujetos están restringidos en su corporalidad, en su pensamiento, en las maneras de expresarse, en sus emociones y sentimientos, en otras palabras están sometidos a sistemas

concretos de ideas y reglas de razonamiento que se encuentran ancladas en las prácticas en las escuelas (Bourdieu, 2000; Bourdieu & Wacquant, 2001; Popkewitz, Franklin & Pereyra, 2003; Gimeno Sacristan, 2005).

Las reformas educativas y el currículo escolar hablan del sujeto, sobre el sujeto y para el sujeto pero sin conocerlo. Ingenuamente creen que sus percepciones, implícitas en ideologías y filosofías capitalistas y neoliberales, desdoblan las posibilidades del cambio en ellos arguyendo una presuposición de la teoría que no necesariamente corresponde a lo que se vive en estas realidades complejas y distantes del pensamiento occidental. Al colocar todas las expectativas y esperanzas en la acción racional de occidente como motor de cambio y transformación olvidamos que estas ideas no corresponden cabalmente a las de América Latina, se viven de otra manera o incluso son inexistentes, y están fundadas en presupuesto de ciencia universal y en relaciones de poder que prohíben otras expresiones.

En este marco, el profesorado considera que es necesario repensar el currículo basado en competencias, “son competencias para un mundo diferente y para los intereses de los capitalistas. Entonces que... ¿nuestros alumnos nos son competentes?” mencionan. Desde este planteamiento surge la interrogante ¿competentes para qué?, ¿o para quiénes? El concepto de competencias ha sido muy polémico y aunque su análisis remite a una profunda reflexión por ahora solamente nos centraremos en las expresiones del profesorado que remiten a su crítica.

Los docentes evidencian que las competencias como están planteadas se fundamentan en una visión económica-productiva que responde a los intereses de la política económica mundial fundad en el neoliberalismo y no permite potenciar las posibilidades del ser humano asociada a la falta de correspondencia con el contexto:

no hay congruencia, lo que pasa que como siempre nosotros nos están mandando programas de estudio completamente de otros países que no funcionan en México, los traen y lo imponen, se lo impone “papá OCDE” [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] si... al hacer eso esas imposiciones los que salen perjudicados somos alumnos y maestros (...) tenemos que ver la manera de cómo adecuar de acuerdo a las características geográficas y lingüísticas del lugar, es un detalle pues...

Profesor Jacob

Este planteamiento instrumental choca con las exigencias del currículo y las características de infraestructura y cultura de las localidades. Los docentes expresan que se les demanda el desarrollo de competencias pero no cuentan con el material didáctico a tiempo, medios tecnológicos e infraestructura suficiente y de calidad en general para desarrollarlos.

Exponen también que lo primordial para “desarrollar competencias” es entablar un diálogo comprensible o entendible entre dos lenguas diferentes: la de la comunidad y la de ellos, entonces “¿cómo lograr competencias comunicativas sino hablamos la misma lengua?”, detallan. Los profesores develan que el currículo por competencias debe ser deconstruido y re-significado para detonar mejores posibilidades de aprendizaje ya que los estudiantes y comunidad cuentan con sus propias maneras de comunicarse, actuar, ser y pensar, “si les imponemos las competencias así porque sí no resulta, nos piden háganlo como si fuera fácil y ellos no supieran nada”, señala el profesorado.

El plan de estudios 2011 de educación básica en México señala cinco grandes competencias que los profesores deben estimular en sus estudiantes y que el profesorado considera que es necesario analizarlas y dialogarlas en colectivo para fomentar el cambio educativo sin recurrir a la escisión de lo humano en secciones de “competencias para la vida” en las que en reiteradas ocasiones subyace una escuela tradicional y conductista.

De otra manera, el concepto de competencias representa una añeja tradición y se encuentra influido por una pesada carga de interpretaciones conductistas que no contribuyen a desentrañar la complejidad de los procesos socio-culturales de los sujetos, remitiendo a lo funcionalista, estructuralista y a una enseñanza formulada en objetivos o metas (Gimeno Sacristán, 2008; Pérez Gómez, 2012). El término de competencias es un término vago que aún no se acaba de definir.

Las competencias que el plan de estudios 2011 en educación básica en México señala son: competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de información, para el manejo de situaciones, para la convivencia, para la vida en sociedad (SEP, 2011b p. 38). Los docentes critican estas dimensiones. El desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente engloba la habilidad lectora, escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y de aprendizaje, sin embargo el profesorado argumenta en ocasiones las dificultades de establecer un proceso dialógico ya que se manejan códigos lingüísticos

diferentes, es necesario una disposición al aprendizaje de elementos mutuos de la lengua y mediante el diálogo re-construirse. La imposición de una lengua sobre otra ocasiona efectos nefastos.

Por su parte competencias para el manejo de la información exige materiales y recursos con los que estas escuelas no cuentan o están muy limitados, además en esta dimensión subyace la idea del pensamiento moderno al “identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información”, el proceso de aprendizaje de los pueblos originarios parte de la experiencia y de compartirlas mediante la tradición oral, diverge de sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a las competencias para el manejo de situaciones y convivencia se fundamentan en un pensamiento occidental, situaciones irrelevantes y ajenas a lo que vive el estudiante, con ejemplos en el libro de texto descontextualizadas. En relación a lo anterior las competencias para la vida en sociedad se fundamentan en constructos occidentales y teorías eurocéntricas. Adicionalmente el currículo oficial presenta un mundo escindido a través del abordaje de asignaturas disciplinares.

Ante esto ¿hacia dónde puede orientarse la lucha del profesorado de la región HUSANCHA? las comunidades tienen prácticas socio-culturales para el “manejo de situaciones”, susceptibles de ser re-significadas y la escuela puede ser un espacio de construcción de maneras de convivir, relacionarse, ser y actuar, siendo necesario poner en marcha la dimensión intercultural-afectiva.

En algunas telesecundarias de HUSANCHA se presenta un potencial dialógico que puede promover procesos plurales que permitan la re-significación de los contenidos escolares para mejorar las condiciones de vida de sus habitantes. La modalidad de telesecundaria permite, al asumir un proceso crítico, creativo y propositivo establecer un currículo interdisciplinar y transversal a través de nodos o unidades de aprendizaje en donde exista vinculación y transversalidad y se despliegan situaciones éticas, políticas, culturales así como ontológicas. Esto se facilita ya que es un docente que coordina todas las actividades y atiende a un grupo de estudiantes no muy numeroso. Torres Santomé al respecto comenta que

el *currículum* puede organizarse, no sólo, centrado en asignaturas, como viene siendo costumbre, sino que puede planificarse alrededor de núcleos superadores de los límites de las disciplinas, centrados en temas, problemas, tópicos, instituciones, periodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas, etc. (1994. p. 29).

La superación de la mirada disciplinar del currículo hacia un currículo interdisciplinar e incluso transdisciplinar admite concepciones epistemológicas plurales y con sentido relevante para la comunidad y que corresponde más a la cosmovisión de estos pueblos. Los profesores dan cuenta de algunas experiencias que han tenido al desarrollar un currículo vinculado en el que “hay enlaces, hay cruces y hay conjunción”, como refieren. Estas experiencias demandan la concepción del tiempo escolar, de los espacios, de las relaciones de poder, de la innovación escolar... bajo otros enfoques. Uno de los profesores expresa la experiencia de las hortalizas:

las asignaturas aquí no se miran como solas, el chamaco [para este caso joven estudiante] mide, usa su flexómetro, piensa que área le corresponde trabajar, cuantas semillas necesita... aquí trabajamos la hortaliza con los de tercero, pero también metemos a los de primero y segundo. ¿Cuánto rabanito hay en casa?, -en el caso del rábano- ¿cuánto rabanito voy a sacar en esta área? y ya el chamaco empieza a ver tanto acá, tanto allá, mi terreno es...y empieza hacer ahora si su planteamiento y está trabajando por eso nos vamos al campo porque en cuanto trabajamos aéreas ¿dónde vamos a trabajar? ... porque para qué le voy a enseñar algo que no le va a servir, mejor que le sirva en su actividad diaria (...) estoy trabajando probabilidad y estoy trabajando el área del terreno, pero también biología, química, formación en valores...

Profesor José Antonio

Sin embargo esto es solo un indicio del posible cambio que puede generarse en la región a partir del papel de las escuelas y de la potenciación del pensamiento crítico de sus profesores.

7.2.2. Hacer teoría desde la práctica

Los sistemas no lineales tienen más de una solución
Ilya Prigogine

La insuficiencia de la teoría para establecer procesos de enseñanza-aprendizaje significativos los cuales posibiliten atender problemas comunitarios es otro de los elementos que el profesorado devela. Esta *relación fantasmal* (Santos, 2003) entre la teoría

y la práctica ocurre en diversos ámbitos que van desde su formación profesional en la licenciatura al estudiar otras situaciones y realidades totalmente ajenas al contexto donde se ubican las escuelas telesecundarias hasta las contradicciones y choques que presentan los planes y programas de estudios y el currículo escolar así como los cursos de actualización docente que les brinda la SEP y que contienen implícita o explícitamente teorías educativas.

Las expresiones del profesorado nos remiten a deconstruir el papel de la teoría generada sobre bases del pensamiento occidental moderno y que intentan explicar la complejidad del mundo de manera universal alejándose de las condiciones y particularidades de los contextos diversos, marginados e interculturales. No obstante históricamente se ha aceptado el valor de esta teoría para dilucidar y comprender realidades que exigen otras concepciones y el establecimiento de relaciones múltiples entre la(s) realidad(es) y las posibilidad(es), ¿cuál ha sido el efecto de esto?

Esta lasitud intelectual nos ha convertido en consumidores apolíticos y acrílicos devoradores de teoría, que si bien ésta ha sido muy importante para discernir y comprender al mundo, se requieren otros posicionamientos, visiones y explicaciones que den cuenta de los procesos regionales en América Latina que han sido olvidados y que no corresponden al pensamiento eurocéntrico. El profesorado comenta esta relación y las implicaciones que ha tenido en su práctica,

cada contexto tiene sus particularidades, pero si nada más es como cuestión de protocolo de que se lleve un diplomado más o les des teoría a los alumnos que ni les sirve, pero no lo aterrizamos al contexto, se queda en una nube de conocimientos vacíos, huecos y pues igual está o hasta peor.

Profesor Moisés

En los cursos y talleres que el profesorado ha tomado se privilegia el valor de la teoría educativa sobre su experiencia-práctica, se da por supuesto que esa teoría “solucionará” los problemas de rezago educativo que los estudiantes y comunidad presentan y representa la única vía de alcanzar esto. Estas circunstancias evidencian la necesidad de asumir-nos como sujetos políticos de nuestra realidad para intervenir en ella. La reflexión desde las situaciones experienciales-prácticas de manera individual y colectiva representa una dimensión potente para incidir en estos contextos. Asumimos que esto posibilita a los profesores, a los estudiantes, a los padres de familia y a la comunidad, construir

conocimientos pertinentes para las situaciones que viven a partir de su práctica educativa en una relación dialógica y/o discriminativa con las diferentes teorías que gobiernan la mente.

Así también el profesorado devela la importancia que ha tenido la experiencia-práctica en aquellos aprendizajes que han sido trasladados a otros ámbitos fuera de la telesecundaria y que les han permitido a los sujetos, docentes, estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad, solucionar diversos conflictos, problemáticas y dilemas:

hace años empecé a trabajar lo que es práctico y entendí que el mejor aprendizaje tiene que ser manipuleo, para ir resolviendo las dudas y comprendiendo mejor por qué hice esto y relacionarlo con la teoría.

Profesor Juan Daniel

No obstante la experiencia-práctica ha jugado un papel relevante para el traslado de aprendizajes y conocimientos sólidos el profesorado padece muchas limitantes de infraestructura para desarrollar cada vez más estas habilidades. El profesor Juan Daniel argumenta,

a los estudiantes les encanta aprender electricidad ya que manipulan y les sirve mucho para sus casas y más la teoría aprenden más, pero en esta escuela no lo doy porque es muy pobre y no tenemos materiales ni recursos.

Ante estas carencias y limitaciones los profesores han buscado la manera de construir experiencias-prácticas que redunden en mejores aprendizajes para sus estudiantes identificando en ellas además de la motivación, emociones y agrado por la escuela en sus estudiantes. Esta identificación de las habilidades prácticas de los estudiantes se relaciona a las características de su contexto en el cual dan solución a problemas cotidianos de forma práctica-experimental y a través del ensayo y error. Aprendizajes que son comunicados y aprendidos en su cultura. Los docentes señalan que han identificado mejores posibilidades de aprendizajes creando y re-creando ambientes prácticos-experienciales,

lo he notado mucho en las actividades prácticas, no tanto en actividades teóricas (...) me he asombrado mucho cuando de pronto hacemos estas actividades y ellos te lo hacen pero de volada [de manera rápida y con agrado] no esperan más, sino que el conocimiento lo traen y lo aplican.

Profesor Moisés

Para lograr estos ambientes es necesario entender a la educación en la escuela como un espacio de posibilidades para efectuar procesos de innovación pedagógica permanente que no la consideren como un conjunto de métodos prescriptivos de los cuales es imposible salir. Los estudiantes paulatinamente van adquiriendo habilidades creativas y asumiendo responsabilidades e iniciativas en su contexto inmediato,

a veces uno, yo por ejemplo, hay cuestiones que a veces se descuidan por enfocarse a las materias, pero cuando el alumno surge pues... esa iniciativa para hacerlo, se les da esa libertad de que ellos trabajen y ahí está el reflejo pues el jardín es lo que ellos hicieron.

Profesor Jorge Luis

Estas prácticas vivenciales han detonado que los estudiantes creen sus propios conocimientos acompañados por sus profesores y que propongan explicaciones, relaciones y distinciones a lo que ocurre, de esta manera los estudiantes van construyendo sus propias teorías desde la práctica de lo que acontece en su comunidad y en otras partes. Los profesores han visto que esto se favorece en los temas de las artes y oficios por los cuales los estudiantes muestran más interés y disposición a estudiarlos. El profesor Moisés comenta:

las artes y oficios les gusta mucho, ellos inventan con un pedazo de madera una obra de arte, aquí hay muchos talentos escondidos con muchas habilidades artísticas, nada más que nosotros mismos los subestimamos y decimos este alumno no sabe. Pero los maestros somos quienes no sabemos despertar ese talento y motivarlo para que se convierta en creatividad.

La experiencia-práctica constituye un elemento significativo para que los sujetos en su contexto construyan conocimientos y teorías que les permitan explicar su entorno inmediato así como procesos globales que los afectan. La reflexión y formalización de éstos en la escuela hace posible desencadenar pensamiento desde posturas críticas. Las habilidades prácticas con las que cuentan los sujetos se relacionan íntimamente con sus conocimientos previos y con la cultura de procedencia, no obstante mediante el cruce inter-experiencial, el diálogo y las actividades propuestas desde la escuela esta experiencia-práctica se resignifica. Los profesores comentan como ocurre lo anterior,

yo traigo una teoría distinta, ellos tienen una práctica diferente y conocimiento de lo que hacen, entonces conjugamos la teoría que yo traigo con la experiencia que ellos tienen y eso nos ha dado buenos resultados por ejemplo en la tierra, al hacer hortalizas (...) de esta manera ellos van aprendiendo y yo también. Entonces

estructuramos conocimientos ambos y así no ven al maestro, ven al amigo, al compañero...

Profesor José Antonio

El análisis antes, durante y después de las experiencias-prácticas ha permitido procesos reflexivos por parte de los profesores para re-entender la necesidad de crear posicionamientos políticos que se reflejen en mejores resultados educativos en el contexto, de otra manera, una escuela que solamente atiende a teorías divergentes de las características de sus sujetos predispone a los sin sentidos y pérdida de significado de las telesecundarias en su contexto;

creo que no hemos sabido atender a la pedagogía, que todo eso que tenemos ahora de teorías realmente no nos han ayudado mucho aquí, porque no son aplicables a nuestra gente o porque los maestros no hemos entendido por que están muy alejada de nuestro contexto.

Profesor Moisés

7.2.3. La brújula del profesorado: la experiencia

La escuela es un laboratorio para nosotros en donde utilizamos no solamente los libros, sino también la experiencia del maestro, lo que hemos vivido dentro de las aulas, como alumnos y con nuestros alumnos...

Profesor José Antonio

Ante las condiciones que vive el profesorado la experiencia docente que han logrado a la fecha en su transitar por otras escuelas y contextos en la geografía chiapaneca configuran un elemento clave que orienta su práctica educativa en la región, guiada por el sentido de intuición que les ha permitido vislumbrar situaciones de aprendizaje provechosas para sus estudiantes. El profesorado confía más en sus experiencias vividas que han redundado en aprendizajes útiles en la escuela que en los cursos de actualización docente que imparte la Secretaría de Educación Pública y de los planes y programas de estudio. El profesor Jorge Luis señala que

lo que vemos en los cursos realmente casi no nos sirven acá en la escuela, porque se abordan otros temas que no tienen nada que ver con la realidad de las instituciones. A veces platicando con otros compañeros decimos -¿cómo ves, ni tiene sentido venir a los cursos?- porque en vez de que nos ayuden es todo lo contrario. No tiene nada pues que ver una cosa con la otra. Fuera bueno de que se enfocara totalmente al entorno que se desarrolla en Chiapas.

El cúmulo de experiencias de los profesores desborda los cursos prescriptivos “del deber ser” que la estructura educativa ofrece a las escuelas. Éstos generalmente cargados de sin sentidos ya que no atañen a las problemáticas y situaciones que se viven, “para qué vamos, si ni nos sirven, solo para que no te descuenten el día de trabajo”, expresa otro de los docentes. La preparación y “capacitación” permanente además de ser un derecho es una responsabilidad que la SEP debe asumir de manera comprometida, crítica pero sobre todo certera y eficaz en los diversos contextos mexicanos, en sentido opuesto y ante la ausencia de lo anterior, estos cursos reproducen el paradigma dominante y *a priori* del pensamiento moderno en el cual la experiencia del profesorado es subestimada y opacada por la experiencia limitada del paradigma hegemónico. Se recurre así al *desperdicio de la experiencia* (Santos, 2003) y del fértil aprendizaje que la experiencia reflexiva puede aportar-nos. Ambas experiencias deben establecer un diálogo para discernir las posturas implícitas en cada una de ellas. Ante esto ¿cómo el profesorado asume el reto de lograr una práctica educativa que responda a las necesidades de los sujetos con los cuáles se desempeña? La experiencia representa una brújula para orientar su *praxis* fungiendo como eje articulador en el espacio social regional en relación a las situaciones a las que se expone.

Las experiencias vividas por los profesores representan una importante carga vivencial a partir de las condiciones, de los sujetos y de los elementos situados a los cuales se han enfrentado en la cotidianidad configurando de acuerdo a Rivas Flores (2014) un *conocimiento sedimental* el cual resulta esencial para conformar su identidad en tanto permanece, trasciende y se re-significa. La impronta que las experiencias vividas dejan en el profesorado no son asépticas de su devenir, responden a estímulos y procesos diacrónicos y sincrónicos histórico-biográficos generados en sus contextos formativos, a sus tensiones y rupturas, a sus sentimientos y emociones lo que les permite tomar ciertas decisiones en contexto conjugándose entre lo racional e irracional en el presente pero también a futuro.

¿Por qué la experiencia tiene valor de conocimiento, de aprendizaje, de transformación y de cambio? En lo vivido interviene el valor de ver, oír, palpar, sentir, oler, dialogar, tocar, pensar, confrontar, argüir... cotidianamente, de experimentar las formas subjetivas que ello conlleva, de crear y reinventar posibilidades. Elementos que solamente las experiencias vividas van configurando. Los profesores argumentan que las vivencias en otros contextos

les han permitido comprender pero a la vez discernir sus decisiones en el contexto educativo,

con lo que vives en otras escuelas que has pasado dices bueno... esto no pega aquí, o esto no va a pegar, o esto no les interesa a ellos, o esto no quieren ellos, entonces tendrías que ir buscándole el lado de lo que ellos en silencio te piden verdad, porque queda entre líneas todo eso de la reforma.

Profesor Moisés

No obstante la reflexión permanente de lo vivido y la vuelta a sí mismo para dialogarlo con los otros en un proceso inter-experiencial juega un factor relevante para dotar de valor y sentido la experiencia vivida y acumulada que se va depositando en el inconsciente y que entre vaivenes destella al consciente. Para lograr un aprendizaje vivencial y mejorar la práctica educativa es necesario detonar y vivir experiencias que representan significado en la vida de quien la vive, de los estudiantes, de los docentes, de los padres de familia y comunidad; continuamente sujetas a reflexión, análisis, discusión, intercambio y confrontación, a deconstrucciones teóricas, a interrogantes y búsquedas. La reflexión de la experiencia es un ejercicio potente que se puede realizar tanto de manera individual como en colectivo, ésta última constituye el cruce inter-experiencial, “la reforma educativa y los planes de estudio yo los veo fuera de contexto siempre y yo llego a verter mi experiencia junto con las de otros compañeros cuando se puede en el salón”, profesor Juan Daniel.

Por tanto la permanente reflexión de la experiencia del profesorado es un elemento que debe considerarse en la cotidianidad ya que le permite la toma de decisiones y efectuar procesos de evaluación en el contexto. El cúmulo de experiencias adquiridas van formando a los profesores, de acuerdo con Dreyfus & Dreyfus (2005) éstos acumulan una carga experiencial que los lleva de un estado racional-normativo-regulador, característico de un docente novato o que ha vivido menos experiencias, a uno más irracional, interpretativo-intuitivo que les permite en el contexto de acción emprender cursos de acción alternativos deliberando respecto a sus ventajas y desventajas, sortear dilemas para el proceso de enseñanza-aprendizaje: *reconocer componentes, discriminar, reconocer la situación en su totalidad y efectuar la toma de decisiones*. Lo anterior permite establecer una relación entre el rango acumulado de experiencias situacionales y no situacionales para construir y deconstruir aprendizajes a partir de ellas. Elliott argumenta:

emplear la intuición para discernir aspectos potencialmente relevantes de la situación, discriminar según el curso de acción posible, y sintetizarlos en una comprensión global de situación (1993, p. 75).

Las experiencias vividas adquieren un carácter creativo-imaginativo ya que, además de decidir en situaciones vividas, permiten crear imaginarios en situaciones aún no vividas y que pueden presentarse. Por lo anterior, es necesaria la puesta en juego de la heterogeneidad de las experiencias multi-referenciadas desde diferentes visiones de escuela y distintos sujetos, y contextos así como de los sentidos que cada uno de ellos asume. De la experiencia vivida en permanente reflexión se desprende en el profesorado un posicionamiento epistemológico, moral, ético, político, axiológico y ontológico:

yo ahora sí desde que estoy ya como maestro he tratado de imitar a mis maestros aquellos maestros que fueron para mí excelentes maestros porque yo los vi muy buenos maestros, trato de ser como ellos de que las cosas no sean obligadas para hacerlo, sino que busco la manera de que ellos se apropien por voluntad propia incluso nos han dicho no yo quiero este librito, cuando te sientas a gusto regrésalo...

¿Por qué? Porque siento yo que de esa manera vamos a comulgar mejor [con la] comunidad estudiantil y docentes, con nuestros programas por lo consiguiente si yo veo que mi programa no me funciona hay esta mi concepto básico me voy a mi concepto básico investiguen en este concepto básico quiero que sean investigadores, bueno investiguen, y ay se empiezan ellos a investigar porque no tenemos mayor herramientas y ya compañeros este concepto básico ese es nuestro archivo para poder trabajar cuando no le entendamos, cuando algo no podamos vámonos y ahora los chamacos... yo trabajo mucho con estos libros trabajo con el programa normal pero cuando toco un tema digo trabajo con el de Pitágoras ahorita toco el tema haya, concepto órale y como tengo los libros suficientes uno para cada quien y ay están trabajando con lo de Pitágoras...

Profesor José Antonio

7.3. COMUNIDADES CO-CONSTRUYÉNDO-SE

En este apartado exponemos las maneras y procesos emergentes a través de los que los diferentes sujetos regionales se involucran en las actividades escolares a partir del papel que las telesecundarias despliegan en el contexto, las cuales representan posibilidades para la construcción de comunidades de práctica mediante el entrecruce de sus componentes que constituyen *significado, práctica, comunidad e identidad* (Wenger, 2001) presentes en las relaciones que establecen sus sujetos. En estas últimas destaca las formas de participación que estos colectivos efectúan para contribuir a la educación de sus hijos y de

la comunidad lo que deriva en posibilidades de mejora de las condiciones que viven en la región.

7.3.1. Procesos emergentes de participación social en la región

La toma de acuerdos y participación colectiva representa un elemento sustancial para detonar las posibilidades de cambio y transformación social desde las escuelas (Puig, Xus & Susagna, 2000; Santos Guerra & Moreno, 2013), en tanto permiten escuchar las voces de los sujetos y atender las problemáticas que se viven en la región; evidenciando que ésto se favorece a través de la puesta en marcha del capital intercultural-afectivo. De acuerdo con Wenger (2001) es esencial promover el aprendizaje como *participación social* de manera activa que busque alcances trascendentales participando los inter-sujetos colectivos de forma dinámica en las *prácticas* de las comunidades sociales y en la construcción de identidades en relación con éstas.

El capital intercultural-afectivo es un factor importante que permite acercarse a la concreción de lo anterior, evidenciando que en aquéllas escuelas telesecundarias en donde la presencia de este capital es más fuerte las posibilidades de construcción de comunidades de práctica también lo son. Se distingue en las comunidades de indagación la diversidad étnica, política y religiosa principalmente lo que remite a diferentes formas de participación y convocatoria particulares que las escuelas realizan para integrar a los sujetos. Desde esta perspectiva podemos afirmar que en aquellas escuelas donde el capital intercultural-afectivo es más fuerte se están construyendo procesos emergentes de participación social en la región.

7.3.2. Participación de los estudiantes

Los estudiantes representan la primera instancia de acuerdos, posibilidades y participación con que la escuela cuenta y que se fortalece a través de la relación y sentido significativo que los docentes promueven en la cotidianidad de la vida escolar. El profesorado argumenta que a los adolescentes les agrada participar en actividades deportivas, proyectos escolares, artísticos, experimentales en los que despiertan en ellos un sentido novedoso, creativo, lúdico, colaborativo y útil que favorece la disposición a la participación y a los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante lo anterior las opiniones y comentarios del

profesorado se presentan divididas, por una parte encontramos algunos profesores que expresan que sus estudiantes no colaboran ni participan en las actividades debido a su lengua y cultura, “casi no hablan, ni dicen nada, solo están sentados en las sillas”, manifiestan, estas expresiones develan la concepción de prácticas tradicionales en la escuela; por otra parte, tenemos las manifestaciones del profesorado que busca diferentes maneras para detonar los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera significativa en sus estudiantes, al respecto los docentes señalan,

participan bastante en el mentado basquetbol [baloncesto], lo que es el teatro, experimentos, exposiciones y de esa manera si participan los muchachos en todo lo que les encomendamos, creo que no hay dificultades para eso... nos las ingeniamos pues para buscarle el lado atractivo para los jóvenes.

Profesor Gerardín

El profesorado en estas expresiones manifiesta que han hecho labor cotidiana para que cada vez más los estudiantes participen y se involucren de manera comprometida con las actividades educativas, “a veces nos ha costado mucho porque algunos alumnos no hablan español o son tímidos por su cultura, ya que no nos entienden lo que les decimos (...) pero no desistimos, poco a poco los vamos integrando”, profesora Beki. Lograr lo anterior no ha sido espontáneo, el profesorado ha realizado una labor importante para incluir y promover la participación del alumnado, otros de los docentes señalan la importancia que los estudiantes se sientan apreciados y estimados por ellos mismos y sus demás compañeros en un clima afectivo y de confianza, “no trato de orillarlos sino al contrario que se involucre con sus demás compañeros”, argumenta el profesor Gerardín. De esta manera la participación del alumnado se incrementa de manera paulatina y se refleja en diversas actividades que se realizan fuera y dentro de la escuela. El profesor Ignacio comenta,

he visto reflejado en sus tareas que hacen fuera y dentro de la escuela, en los trabajos de equipo, en la mayor participación, se les ha quitado un poco la apatía que presentaban o la resistencia, de -no queremos hacerlo- (...) es un buen resultado porque uno ya no se les está amenazando o... obligando a que aprendan, sino que ellos mismos están generando su propio aprendizaje y están siendo conscientes de ello...

El profesorado expone que son necesarios los procesos de comprensión y perseverancia en el día a día para involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones, colaboración y solidaridad, “no es que vengas aquí y de la noche a la mañana van a participar o a cambiar, tiene que ser diario, con calma... con paciencia”, argumenta la profesora Karina; otro de

los docentes menciona que al inicio del ciclo escolar sus estudiantes eran tímidos pero con el trabajo y las relaciones que han establecido esto ha ido cambiando, “si vieras tiempo atrás, ¡uff! no casi no participaban los muchachos, ahora ya son más colaborativos, ayudan y se preocupan por apoyarse y apoyarnos”. Por su parte el profesor Jacob menciona la disponibilidad de sus estudiantes para colaborar,

porque la cooperación y disponibilidad de los muchachos de laborar con nosotros y eso habla bien de ellos y la verdad que esa experiencia que te digo que es una experiencia bonita es porque ellos no se niegan a participar en las actividades que nosotros les encomendamos y... este siempre las sacamos adelante...

Profesor Jacob

7.3.3. Participación de las madres de familia

Cualquier junta participamos más mamás, hablamos, decimos que queremos y como lo miramos (...) nuestra presidente de comité de padres de familias es una señora...

Doña Juanita, madre de familia de Ranchería
Buenavista, SCLC

La participación de mujeres en la toma de decisiones respecto a problemáticas, deseos o necesidades de sus hijos, de la familia o de la comunidad es otro de los grandes retos que varias de las escuelas han asumido y fortalecido ya que en estos contextos el papel de la mujer ha sido marginado y despreciado relegándola únicamente a actividades del hogar, cuidado de sus hijos, cocina, reproducción humana y en ocasiones algunos trabajos de tipo físico para el sostén del hogar como recolección de leña, agua o participación en la siembra y limpia de los cultivos. Ante este panorama son varias las telesecundarias que promueven la equidad de género y la participación en la escuela cada vez más fuerte y comprometida tanto de las madres de familia como de las alumnas; no obstante otras telesecundarias permanecen indiferentes ante esto. Doña Flor señala que paulatinamente las madres de familia se han ido incorporando en la participación de toma de decisiones en las escuelas y en la colaboración directa con actividades de la misma:

denantes *ja' nax winiketik* [en tseltal solo hombres] van *ta* [indica dirección en esta expresión en tseltal, a] escuela *ta* junta, *ta* asamblea, pero hora ya hay *antsetik* [mujeres] también porque quiere hablar, quiere decir su pensamiento, quiere aprender más del escuela (...) poco poco... veces el hombres no quiere porque

dicen que el mujer no vale, pero si vale, vale... y queremos que haiga señoras el escuela...

Doña Flor, madre de familia

En estos procesos la escuela telesecundaria ha jugado un papel importante al fomentar la inclusión y participación de las madres de familia y de las alumnas en la toma de decisiones y en los procesos educativos al colaborar de diversas maneras. El profesor Gerardín manifiesta la importancia de que todos y todas colaboren en la escuela,

también ellas deben participar en las reuniones acá, en las juntas que tenemos y eso ha motivado de que hoy en día puras mujeres vengan a la reunión, a las juntas y... ha quedado como presidente de padres de familia, y a veces dejamos este padres... papás varones y también con las mamás integradas al comité de padres de familia, para que no se separen, para que se involucre...

Estas escuelas han iniciado un proceso reflexivo que va cobrando fuerza en los habitantes de las comunidades respecto a la necesidad e importancia de la participación y colaboración de todos en la educación enfatizando la deconstrucción del rol femenino en la vida diaria comunitaria. Las creencias que emanan de las añejas prácticas culturales en estos contextos respecto a las percepciones del género femenino inmersas en relaciones de poder están fuertemente arraigadas en las mismas mujeres que han sufrido maltratos y violencia por parte de sus parejas, Doña Agripina comenta el por qué su hija ya no siguió estudiando,

porque es mujer y porque también tengo miedo también porque se iba estudiar en San Cristóbal, nosotros vivimos acá... es mujercita y es diferente más difícil que los hombre, mejor que esté aquí en el casa que aprenda lo que tiene que hacer... pues es mujercita.

Estas creencias y sentidos culturales de los sujetos regionales se acentúan cuando los docentes en la escuela presentan una actitud de marginación, racista, violenta, con falta de compromiso y en general de las características propias de la escuela tradicional. Son varios los padres de familia que argumentan no enviar sus hijas a la escuela, “porque denantes si el maistro es duro con los hombres, ¿cómo es va que ser con las mujeres?”, comenta doña Margarita”; otros padres de familia señalan, “por lo mismo no es que mi hija no lo voy a meter a la escuela porque mire usted los maestros son así [se refiere a docentes que se han distanciado, generado problemas en la comunidad y tratado hostilmente a los estudiantes]”.

El diálogo que el profesorado ha establecido con los sujetos de la región, estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad, ha sido esencial para detonar el sentido crítico-reflexivo en las localidades respecto al papel de la mujer y su importancia en la participación tanto en la escuela como en la vida cotidiana para coadyuvar en los procesos de cambio y transformación social mediante su intervención, sensibilidad, aspiraciones y miradas poliédricas e inclusivas. En este sentido el profesor Gerardín argumenta,

a través de ese diálogo que hemos tenido con los padres de familia las muchachas que salen de sexto grado los envían a la escuela porque tratamos de que se motiven, que no se queden las muchachas simplemente en la casa trabajando y reproduciendo esa situación difícil que viven, solo casarse y tener hijos, no, eso no debe ser así, deben también ellas de analizar, reflexionar, aspirar otras cosas y metas... sus esposas también tienen voz y voto, les decimos...

No obstante a partir de estos procesos reflexivos se han logrado transformar desde la escuela las percepciones comunitarias del género femenino, el profesorado comenta que aún hay mucho por hacer en este ámbito y que es necesario seguir e insistir a través de múltiples trabajos la participación de las alumnas y madres de familia en todos los ámbitos comunitarios y escolares,

todavía algunos padres, hombres, están recios que no quieren o mejor dicho que las mujeres no participen... yo les digo señores todos debemos colaborar y ayudar, ¿acaso su mamá no fue una mujer?, ella les dio vida...

Profesor Jacob

En este marco de participación emergente de las mujeres en estos contextos y en las escuelas que promueven dichas prácticas las madres de familia colaboran de diversas formas en las actividades educativas y comunitarias, participan directamente en el comité de madres y padres de familia al tomar decisiones en común acuerdo con los padres de los estudiantes respecto a organización de algunos eventos académicos y culturales, cooperaciones económicas para subsanar las carencias materiales y de infraestructura de las escuelas así como de compra de algunos materiales didácticos, seguimiento de actividades escolares de sus hijos en casa por las tardes, organización de festivales, convivios y celebraciones, limpieza de la escuela en la recolección de basura, corta de pasto y maleza, participación en algunos talleres y reuniones en los que se involucran a padres y madres de familia en la problemáticas de aprendizaje de sus hijos, situaciones de conducta y comportamiento así como comunitarias.

7.3.4. Participación de las familias

Veces queremos participar todos, veces no queremos participar todos pue por el dinerito *ch'abal* [no hay en tsotsil] o porque no les gusta o veces no da pue la idea de la gente pa' ver que se necesita... solo dicen en el asamblea ¿tan acuerdo? ¡lek' oy! [expresión de aceptación, está bien], pero no lo piensan que es el que están diciendo si, solo dice si porque no saben...

Don Miguel

Además de la importancia que ha cobrado la participación de las madres en los procesos educativos de la región, se encuentra presente la participación de ellas junto con los padres o demás integrantes de las familias de los estudiantes. Las posturas de participación de los integrantes de las familias en las escuelas telesecundarias son diversas, sin embargo se identifican dos posicionamientos claramente diferenciados respecto al concepto de participación que emana desde la escuela y que impacta en el colectivo de sujetos, por una parte encontramos aquellas posturas del profesorado que conciben a la educación como un proceso generador de relatos de integración, colaboración, solidaridad, apoyo y diálogo orientados a no limitar su labor a procesos instrumentales que entienden la participación exclusivamente como la gestión de elementos materiales y de infraestructura, sino que va más allá hacia la construcción de conocimientos y aprendizajes a través de la participación de la familia y comunidad; por otra parte, se ubican las escuelas que promueven la participación de los colectivos orientados casi exclusivamente a la gestión de infraestructura y recursos materiales promoviendo reuniones esporádicas inmersas en una racionalidad técnica que se distancia de la formación educativa y de las múltiples posibilidades de participación que los padres de familia en colaboración con la escuela pueden detonar y de lo esencialmente pedagógico, desde esta perspectiva se establece una relación entre “calidad educativa” entendida como sinónimo de infraestructura. Este último posicionamiento es el más recurrente en la región.

Derivado de lo anterior se presentan dos tipos de participación en las familias. Las que muestran interés y esperanza para mejorar sus condiciones de vida mediante la colaboración y entendimiento conjunto en donde destacan la presencia de valores humanos y del ejercicio de la democracia; y por otra parte las que entienden a la escuela y su

participación como aporte de cooperación económica, gestión de recursos económicos, trabajos materiales y físicos en apoyo al centro educativo a la vez que sus hijos son beneficiados con el apoyo económico mediante la beca PROSPERA que el gobierno federal otorga a estudiantes de contextos sociales marginados y en condiciones de vulnerabilidad social. Ambas gestiones son importantes, no obstante no debe primar lo segundo sobre lo primero.

Las condiciones y situaciones que los integrantes de las familias (principalmente padres y madres) viven con relación al papel que la escuela realiza en cada contexto en su acercamiento o distanciamiento con la gente, en su compromiso y responsabilidad que despliega en el contexto, en las posibilidades de aprendizaje y mejora que presentan, en su convivencia en la cotidianidad, entre muchos otros factores influyen en la disposición que los habitantes de las comunidades presentan para colaborar y participar en las actividades; otro elemento referido por los docentes que dificulta la participación de los colectivos comunitarios con la escuela es la lengua y las prácticas socio-culturales de sus habitantes diferentes a la del profesorado y de su cosmovisión, ante estas circunstancias es necesario iniciar trabajos de comprensión mutuo desde las características contextuales para proponer actividades pero sobre todo conocer el sentir y las necesidades de los habitantes de tal manera que se posibilite detonar la participación. Uno de los profesores argumenta la apatía frecuente que se vive en una de las localidades más marginadas que integran la región,

es difícil lograr la participación aquí, nosotros tratamos pero vemos que a veces no les interesa, nosotros quisiéramos que dijeran vamos a participar, vamos a cambiar, es que la educación es fundamental y ahí es un arma para poder competir en lo político, ¿no? [se cuestiona el profesor]

Profesor Juan

No obstante el profesorado de esta telesecundaria realiza diferentes actividades para iniciar procesos participativos en la localidad, algunos de ellos presentan más impacto que otros, pero es necesario detonar la cultura de la participación. Los padres de familia argumentan que en ocasiones uno de los motivos por los cuales algunos padres rechazan participar es debido a las carencias económicas que padecen “es que a veces que no tienen dinero también algunos pue”, comenta don Antelmo, estas percepciones de la participación en la escuela se manifiestan frecuentemente en aquéllos centros escolares en los cuales la participación se entiende únicamente como cooperaciones económicas para solventar

diversas necesidades de las telesecundarias así como trabajo de reparación y elaboración de infraestructura.

Lo anterior ha generado apatía de algunos padres de familia para “participar” de esta manera en la educación de sus hijos reduciendo las posibilidades de colaboración que se pueden detonar. Don Miguel, padre de familia, comenta que otro de los motivos por los cuales los padres de familia no participan de la manera deseada son las múltiples actividades que tienen que realizar diariamente en sus labores del campo e ingreso económico para cubrir sus necesidades básicas, dentro de ellas la principal, la alimentación; los padres de familia desde esta mirada no consideran importante a la escuela y formación de sus hijos ya que lo primordial es abastecerse de alimento que les permita subsistir:

la gente aquí somos muy pobres y tenemos mucha hambre, es lo que falta... que es lo que necesita para participar tiene que lo vea pue, lo piense que es lo que necesita no da pue, entonces hay veces que no participan la gente porque tiene trabajar en el milpa, en el campo, en el maíz... si no trabaja, no come... vienen hay veces y solo dicen ¡siii! [en señal que están de acuerdo con la reunión o asamblea], pero ni lo piensa su cabeza si está bien, está mal, solo dicen así porque ya quieren ir...

En la mayoría de las escuelas telesecundarias la participación de los padres de familia no es la deseada, sin embargo éstas no han establecido un programa de acercamiento y vínculo fuerte con los padres de familia. El profesorado argumenta que es necesario que los padres de familia se interesen más por la formación de sus hijos y coadyuven con el rol que la escuela realiza en la comunidad. El profesor Moisés señala las dificultades que han tenido para iniciar procesos participativos en la localidad debido a la poca participación de los sujetos que en ella habitan, evidenciando la necesidad de replantear el papel de la escuela y sus posibilidades de establecer sinergias participativas,

la participación deseada es pues tal vez un ideal muy lejano porque la primera condición debería ser tiempo verdad, invertir tiempo por parte de los papás, estar más al tanto de sus hijos, nada más vienen los papás cuando se les solicita su presencia, que va haber reunión, hasta eso no todos vienen mandan a su hijo mayor, mandan a su esposa y como su esposa no entiende español pues quedamos igual no, entonces esa demanda de tiempo si implicaría un compromiso por parte de ellos con la escuela por sus hijos, el segundo requisito si así se le puede llamar debería ser disposición verdad, estar pendiente de su hijo -¿oye hijo que hiciste hoy?, ¿qué te enseñó el maestro?, ¿qué aprendiste?, ¿qué hiciste?- no sé... tantas cosas que puedes hacer tu como papá; y el tercer compromiso o el tercer requisito podría

ser que se involucren en las actividades de su hijo, si se le deja una actividad al hijo y deben preocuparse claro está de aquí a quien sabe dónde lograr ese objetivo sin embargo es una educación idealista al final de cuentas eso es lo que se trata, eso es lo que se pretende como un ideal en la escuela involucrar a los padres de familia de tal forma que el alumno tampoco se sienta solo, porque el alumno se siente solo y él ya no se preocupa por nada, puesto que él es autónomo, él es libre, él se revuelca con sus dudas o con sus aciertos en... no hay quien le reconozca oye que bueno, quien le dé una palmada, oye hijo que bueno, que buenas calificaciones estas sacando o que malas calificaciones estas sacando no sé... el caso que sea entonces esa indiferencia si nos ha causado bastantes indiferencias en cuanto al papá, en cuanto a la mamá, en cuanto a la familia y en cuanto al alumno es su indiferencia simplemente igual les da que aprenda o que no aprendan lo único que quieren es que el alumno llegue a la escuela pero ¿por qué quiere que llegue? por la beca.

Las actividades múltiples de trabajo para la obtención de ingresos económicos así como las labores domésticas y otras que efectúan relacionadas a sus prácticas socio-culturales cotidianas condensan unidades de sentido de los padres de familia para la subsistencia, ocupando la escuela un segundo término en las comunidades que evidencian lo anterior. Otro de los profesores argumenta la necesidad urgente de establecer el vínculo escuela-familia-comunidad mediante proyectos educativos que desborde la participación para la construcción de infraestructura y de apoyo económico y se centre en los procesos esenciales, lo educativo. El profesor Ignacio argumenta que

aquí yo la vería como una problemática la cuestión de la participación de los padres porque sabemos que dentro del ambiente educativo uno de los eslabones fuertes es la participación precisamente de ellos y no de vicio está legislado, ya la ley general de participación social en ese sentido me he encontrado yo que tengo una trayectoria de participación social en otras escuelas los proyectos... resistencia porque hay mucha apatía en la integración de los padres de familia con la cuestión educativa, a ellos entre menos los cite uno a la escuela para ellos mejor, o sea si uno no hace ni una reunión no pasa nada, entonces, sí, falta una vinculación con ellos principalmente para que nos puedan apoyar no solo en aspecto estructura, sino en aspecto educativo o cuando nosotros tenemos que poner las observaciones de los alumnos que están en riesgo tiene que apoyarse de su papá en ese sentido, entonces no hay esa preocupación real de los papás porque sus alumn... sus hijos realmente aprendan, se preocupan que vayan a la escuela que tengan su uniforme y dar algunas cooperaciones de ahí no hay esa vinculación de la cuestión educativa...

¿Cómo lograr la construcción de sentido y significado a través de la participación social?, ¿cuál es la importancia de lo anterior? Son varias las telesecundarias que asumen una limitada percepción de la participación social al señalar que tienen una buena implicación de padres y madres de familia en tanto cooperan económicamente y están dispuestos a realizar obras y trabajos en pro de la escuela, si bien, estos son elementos importantes, las

escuelas no deben, ni pueden estancarse en esta concepción de participación, se requieren otras maneras que los involucren y promuevan procesos reflexivos críticos, argumentativos, propositivos y de acción en la educación de sus hijos. El profesor José Antonio señala la manera en que los padres de familia colaboran en

las reuniones o necesidades que se tengan para ir a recoger un material de inmediato se reúnen todos los padres de familia, cooperan y van por el material, no hay esa situación de que no por qué vamos a cooperar por esto no, es más, si vamos a construir por decir algo la jardinera lo pasan a la junta general para los 110 ejidatarios y entre los 110 ejidatarios cooperan para que se hagan las obras de la escuela...

En las expresiones de los docentes y de los padres de familia se devela que los procesos de participación social se construyen de forma conjunta mediante el diálogo, reflexión y análisis entre todos los sujetos involucrados en la escuela por lo cual es necesario detonar y encauzar esas energías de tal manera que redunden en aspectos realmente colaborativos y participativos que desborden las miradas restringidas de colaboración y participación que las escuelas en repetidas ocasiones promueven. Las posibilidades de participación están latentes con relación a las maneras que la escuela promueve o restringe para detonarla. Una de las profesoras comenta respecto a las formas de participación de los padres de familia en la localidad. En estas expresiones se evidencia que se establece una relación entre el compromiso y responsabilidad que las escuelas construyen *in situ* y las posibilidades de participación de cualquier índole de los sujetos regionales. La profesora Karina señala que

ellos nos han apoyado en cualquier cosa [se refiere a cooperaciones económicas, traslado de materiales didácticos y libros a la escuela así como gestiones, reparación y elaboración de infraestructura para la escuela] que se necesita en la escuela vemos de donde le sacamos y se hace sí, pero yo creo que porque hemos trabajado bien hemos hecho buen equipo o sino le hubiéramos hecho yo creo que no tuviera apoyo (...) hay mucha cooperación por parte de los padres de familia, de los alumnos... aunque a veces nos encontramos con algunas problemáticas.

En otro sentido encontramos escuelas en las que consideran a la participación como un proceso esencial en la vida escolar a través del cruce inter-experiencial de los sujetos y de las posibilidades de toma de acuerdos y decisiones tanto en la dimensión de infraestructura como en la pedagógica y social; estos procesos participativos permiten además de efectuar acciones conjuntas directamente en la formación de los estudiantes y de las familias, conocerse, relacionarse y analizar las necesidades y problemáticas comunitarias desde

miradas poliédricas. La profesora Beki argumenta como han iniciado procesos de participación en la telesecundaria orientados a tratar de integrar las voces de los padres de familia,

vimos la otra vez la de compartir experiencias con los papás y vinieron... era una junta de padres de familia y se nos ocurrió preguntar... o sea platicar, ¿no?, con los papás qué problemas tenían los niños y este hay papás que si dicen pues lo que les sucede a su hijo y hay papás que ni saben lo que está pasando con su hijo, ¿no? pero eso también nos ayuda porque por ejemplo nos dicen -haa no que mi hijo es muy agresivo en la casa, no le ayuda a su mamá-, todo eso nos ayuda aquí en la escuela porque ya sabemos con qué... con que ser humano estamos trabajando, porque a veces allá en su casa es una cosa y aquí es otra cosa... las vivencias que ellos tienen en su casa, con sus abuelos, todo eso nos ayuda, también por ejemplo también hacemos visitas domiciliarias.

Estas expresiones consideran las voces de los sujetos regionales como seres humanos necesitados de ser escuchados para que la escuela atienda las problemáticas locales que se presentan; esta perspectiva que comienza a emerger en algunas escuelas de la región estima las vivencias y experiencias de los diferentes colectivos como punto de partida para reflexionar y analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se despliegan en el contexto. La participación de los padres de familia ha generado reflexiones desde los padres de familia respecto al sentido relevante que tiene que ellos se impliquen de manera activa en la educación de sus hijos y no únicamente, como de manera tradicional se ha considerado en estos contextos, relegar este papel a la escuela, de tal manera que se va gestando un vínculo extraordinario entre la escuela y la comunidad.

La profesora Beki señala las expresiones que las madres de familia manifiestan en reuniones que sostienen para la toma de decisiones, en éstas los padres de familia asumen que ellos juegan un papel imprescindible para la formación de sus hijos de manera colaborativa con la escuela telesecundaria. Lograr lo anterior ha implicado permanencia en el profesorado en la escuela, organización de talleres de trabajo con los padres de familia, reuniones y asambleas de concientización, las cuales a través del tiempo y de ver que la escuela construye aprendizajes multi-referenciados con significado y utilidad, el profesorado ha creado otro sentido de la misma,

-pero también los maestros juegan un papel muy importante porque si ellos saben conducirlos...- dicen los padres, -pero no solo ellos [se refiere a los docentes] porque en la casa se educa y en la escuela aprenden, si ambos [escuela y familia] los conducen bien van a llegar a ser hombres de bien dice la señora...

En este sentido otro de los profesores argumenta que la colaboración y participación de los padres de familia se ha ido construyendo paulatinamente, en este proceso han surgido algunas dificultades que han sido resueltas de forma democrática en donde el diálogo juega un papel esencial para lograr la integración y la resolución de conflictos. Esta escuela valora la colaboración de los padres de familia asumiendo que el conocimiento y aprendizaje es un proceso conjunto y no detentado únicamente en el profesorado,

todo el trabajo fuerte que hemos tenido acá con la misma gente genera, que este... por ejemplo... si tenemos... que te podría decir... este algunos algunas dificultades en cuanto a programas que llegan a veces de otro lado, entonces tenemos que atraer a los padres de familia para que trabajen con nosotros, para que nos ayuden, inclusive hubo un tiempo que en el trabajo más académico estábamos teniendo mucho *bulliyng* alguno que otro chamaco [joven] de amenazas todo eso ya lo hemos trabajado muchas veces con los papás, ya lo dialogamos ya los papas dialogaron con sus hijos y yo creo que ya se erradicó podemos decirlo un noventa y cinco por ciento...

Profesor Jacob

En esta escuela la participación se presenta de forma activa y es considerada por el profesorado como una experiencia “muy bonita” que permite la *constitución dual de historias* (Wenger, 2001) al compartirlas e integrar unidades de sentido que derivan en experiencias compartidas de aprendizaje a través de la construcción multi-referenciada y poliédrica de narrativas desde la experiencia personal y colectiva. El profesor Jacob al respecto argumenta:

este y todo el trabajo que se ha hecho aquí es en conjunto, si se va elaborar equis actividad mandamos a llamar a los padres de familia para que colaboren con nosotros si... este... y la verdad es que la experiencia que se ha tenido acá de todo el trabajo de los chamacos [jóvenes] y todo es una experiencia muy bonita para nosotros, nos ha costado bastante pero hemos sabido sacar a delante a ocho generaciones...

Los padres de familia se interesan por estas formas de participación en la que son escuchados, escuchan y a la vez aprenden. Uno de los padres que funge como el representante del comité de padres de familia, de otra escuela telesecundaria, menciona que es a través de reuniones y asambleas como establecen los procesos de encuentro para decidir las acciones a emprender y mejorar las condiciones que se padecen, Don Miguel relata,

entonces así participan todos los padres de familia cuando el profesor convoca una reunión y tenemos que estar ahí participamos y solucionamos lo que necesita y que la que no la necesita y todo lo tocamos el punto...

En todos estos procesos son indispensables las relaciones armónicas y de convivencia que los sujetos construyen y establecen; estos elementos son referidos por los padres de familia como sustanciales para que a través de conversaciones y diálogos se establezcan ambientes de confianza que provoquen la participación y la escucha de todos. También los profesores consideran lo anterior para lograr primeramente el acercamiento y disponerse a la participación, “ellos han visto eso de que los estimamos como padres de familia, los estimamos, de que los hacemos sentir a ellos que valen como padres de familia de que sus ideas son respetadas...”, expresa el profesor Gerardín. Por su parte los padres de familia argumentan:

siempre llevamos bien al profesor y nos dice si hay junta y voy a ir y si hay algo de decir los maestros, entonces tenemos que estar allá y para reunirnos platicarnos que es lo que hay que es lo que falta [falta], que es lo que no hay en la escuela y como están los alumnos y si tan echándole gana de estudiar o no está echando gana de estudiar... este todo los padres de familia los que están sus hijos en la secundaria todos participan platicados con el maestro que va a decir, como podemos mejorar nuestra escuela para nuestros hijos, para sus hijos como padre de familia entonces que piensan (...) entonces pensaron la gente si es mejor que conseguimos un apoyo mejorar la escuela...

Don Miguel

Estas expresiones develan formas de participación relacionadas tanto a la gestión de aspectos de infraestructura, económicos y de organización para la realización de trabajos en pro de la escuela así como una participación que permite la afiliación al grupo mediante el compromiso, responsabilidad e imaginación en los aspectos formativos los estudiantes para el beneficio comunitario en las dimensiones que representan problemáticas sociales en el contexto.

7.3.5. Organización y participación de la comunidad

Las formas de organización comunitaria y participación de los habitantes de la región de estudio se han construido de forma socio-histórica y se remiten a las maneras de toma de acuerdos y decisiones de los pueblos originarios de América Latina en el cual se exponen los casos, problemáticas, situaciones, etc., a la asamblea general en la que en la mayoría de

éstas participan exclusivamente hombres y entre todos establecen diálogos para la toma de decisiones destacando el sentido colectivo. Esta forma de detonar procesos participativos en estos contextos ha sufrido resignificaciones e hibridaciones entre lo local y lo global, entre lo ritual-ancestral y lo económico, entre el pensamiento moderno y el originario, manifestándose en algunos casos asambleas lideradas por grupos de “caciques” vinculados a partidos políticos o grupos religiosos que a través de procesos corruptos seducen y persuaden a integrantes de la asamblea para responder a los intereses de éstos evidenciando prácticas de poder y procesos antidemocráticos; mientras que en otro los procesos se efectúan de manera más horizontal.

No obstante lo anterior los padres de familia consideran que es necesario construir procesos de participación social comunitaria en la que todos se involucren y permitan provocar sinergias para mejorar las condiciones que viven; la escuela representa un elemento importante respecto a la cual gira una colectividad de intereses y un factor central para iniciar procesos de cambio educativo. Los padres de familia manifiestan que es necesario mejorar las maneras en las cuales participan para el logro de acuerdos armónicos que sean reflejados en acciones concretas ya que “es un beneficio para la comunidad, no solo para el escuela”, señala Don Antelmo.

En estos contextos interculturales complejos en los cuales la ideología religiosa y política es diversa y arraigada es común la confrontación entre grupos antagónicos al momento de tomar decisiones para mejorar las condiciones sociales que viven, inclinándose generalmente a la ideología del grupo mayoritario; esto es lo que ocurre a nivel de asamblea comunitaria estructurada bajo “usos y costumbres tradicionales” en las que son convocados todos los padres de familia, hombres, para asistir a estos eventos. No obstante lo anterior, como hemos referido, los padres de familia y la comunidad considera que esto debe cambiar y transformarse para solucionar los conflictos de forma justa y armónica evitando luchas y violencia; integrantes de la comunidad mencionan, “queremos que siempre te tranquilo aquí nuestra tierra, veces hay mucho el proplema [problema] porque caso quiere resepetar otra palapra [palabra], solo es su palapra y así ta malo”, estas expresiones evidencian la intolerancia política y religiosa que en ocasiones se vive en estos espacios, incluso ha ocurrido algunas veces la expulsión de algunas familias con ideas radicales y antagónicas respecto a las de la mayoría de la comunidad, iniciando éstos una diáspora.

En HUSANCHA las escuelas telesecundarias juegan un papel trascendental para impulsar una cultura de paz y resolución de conflictos a través de los valores humanos, el diálogo, la valoración de la diversidad y de un profundo sentido reflexivo y crítico que permita tolerar las diferencias y aprender de ellas, interrogándose continuamente respecto a qué realidad se quiere vivir y construir y cómo se puede llegar a ella. Don Marcelino, padre de familia, manifiesta la necesidad de iniciar acciones en su comunidad que promuevan el cambio tanto social como de infraestructura:

no hay tanto acuerdo porque por ejemplo si se da uste cuenta de la situación que tenemos aquí en nuestra calle [para el caso señalado brecha y terreno abrupto] que a veces solicitan ayuda, solicitan apoyo, pero a veces las personas no da... no este, no opinan, no ayudan a opinar y entonces si nada más dejan a una persona que pueda hablar pues no le hacen caso es que todo necesitan ahora sí que levantar la voz y dar su opinión...

Por otra parte encontramos localidades en las cuales el sentido de unión y participación conjunta está más consolidado, lo que favorece la integración, toma de decisiones y acciones en sus integrantes. Don Octaviano nos comenta de un suceso ocurrido años atrás del cual derivó una manera de apoyo a las familias:

no recuerdo en que año fue que mataron mi agüelito y en ese año fue el acuerdo de la comunidad que cada cuando fallece un persona se aporta un dinero para apoyo de la familia y también todos ayudamos a la familia en todo lo que se pueda.

Esta experiencia de participación en la contribución económica y moral ha sido retomada hasta el presente y resignificada para apoyar a las familias que pasan por situaciones de salud difíciles al integrar una cooperativa o caja popular comunitaria la cual ha sido de relevancia para la localidad, “así como de una vez que había un enfermo que ya haiga un dinero guardado que tenían era de salud... si había un dinero guardado y siembre nos apoiamos todos”. Estas expresiones también son reflejadas por el profesorado de la localidad al argumentar que en la comunidad destaca la unión de sus integrantes, no obstante suceden problemas, tratan de solucionarlos lo más armónica y justamente posible. El profesor Gerardín relata la experiencia del fondo de ahorros comunitario,

lo que tiene aquí es de que son muy unidos ... platicando con el agente me decía, pero también yo he visto, que ellos hacen un fondo para cualquier familia que esté pasando alguna necesidad... decían ellos bueno si alguien está pasando por una necesidad nosotros llegamos y lo apoyamos, si alguien se le muere un pariente, un

familiar, nosotros llegamos lo apoyamos y le damos el dinero, lo apoyamos, le damos lo que se tenga dice de fondo o sea ellos siempre hacen sus cooperaciones para tenerlo ahí, para ayudar, pero no solo la ayuda es económica también moral... una ayuda humana.

La participación social comunitaria se presenta en la región en un marco caracterizado por un contexto sumamente complejo que exige la colaboración y contribución de todos sus sujetos para la construcción y constitución de procesos participativos dinámicos, flexibles y críticos en los cuales la dimensión intercultural-afectiva al interior de la región y del espacio social comunitario particular de cada localidad inmerso dentro del espacio social regional a manera de *fractal* (Colom, 2002) puede posibilitar el distanciamiento entre los grupos que se desenvuelven en la cotidianidad y en la cual el sentido educativo de la escuela cobra relevancia y significado.

7.4. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO EDUCATIVO POSIBLE PARA LA REGIÓN HUSANCHA

“Hemos tratado de establecer escuelas que hagan algo más que enseñar sobre la ciudadanía democrática, que sean en sí mismas sociedades democráticas”
(Kohlberg, Power & Higgins, 1997, p. 15).

La escuela como eje articulador del cambio educativo debe ser sensible a las preocupaciones de sus sujetos y a su diversidad, lo que nos lleva a pensar en miradas axiológicas que convergen o divergen y que establece el profesorado tomando como base sus juicios de valor y sus posibles acciones en el contexto en el que labora. De esta manera la escuela representa un espacio que no puede pensarse como aislado de las problemáticas de los estudiantes, sus familias y los habitantes de la comunidad. En un contexto como HUSANCHA, marcado por la precariedad económica, los conflictos interétnicos, religiosos, políticos, entre otros, la escuela no puede limitarse a repetir contenidos superficiales, indiferentes y desconectados de la vida socio-cultural en la que está inserta.

De allí que el currículo oculto que el profesorado despliega en el aula de manera consciente o inconsciente sobrepasa los límites de la escuela y predispone a sus sujetos para detonar su posicionamiento crítico o conformista que tiene repercusiones en la vida cotidiana y en las posibilidades de proyectar un cambio social. La moral y el poder son

aspectos ineludibles que salen a relucir en las experiencias del profesorado de la región HUSANCHA cuando se piensa en la construcción de un proyecto educativo alternativo y relevante al contexto.

7.4.1. Proyecto educativo moral

La construcción, re-construcción y deconstrucción de la moral en los sujetos a partir de las posibilidades que la escuela les ofrece con base en las relaciones que éstos establecen mediadas por la presencia de valores humanos constituyen componentes sustanciales axiológicos para el desarrollo autónomo del sujeto y para la toma de acciones desde lo individual y colectivo para transformar las condiciones que vive. Estos componentes nacen de una escuela sensible, intercultural, afectiva y crítica que se articula a partir de sus sujetos, de su contexto y de las condiciones que imperan a su alrededor. Lo anterior representa el valor que los inter-sujetos atribuyen al papel de la escuela. De acuerdo con Kohlberg, Power y Higgins es necesario reflexionar respecto a:

... la posibilidad de la educación moral centrada en las cuestiones morales que surgen de las preocupaciones cotidianas de docentes y estudiantes, regido por la democracia y motivado por un compromiso altruista con la comunidad (1997, p. 16).

El sentido moral en la escuela no aparece por arte de magia, requiere de un proceso paulatino de trabajo que incluya las voces de sus participantes y que considere los valores humanos en juego. Es necesario recordar que éstos últimos se construyen mediante procesos de socialización, de relaciones interculturales, enmarcados en las condiciones socio-culturales en las cuales los sujetos se desarrollan y además son valores consensuados con su sociedad, de esta manera consideramos el carácter relativo de los valores humanos en dependencia directa de las características culturales de sus sujetos. Cada contexto y grupo social configura una mirada axiológica acerca de la importancia de sus valores humanos que pone en movilidad en cada encuentro con el otro, en algún evento o situación y en la solución de conflictos y problemas. No obstante cada grupo cultural asume valores diferenciados o delimitados que instauran el sentido de la acciones, también se presentan valores transculturales que la humanidad ha consolidado para la armonía, convivencia... en sí para el desarrollo integral.

De acuerdo a Kohlberg, Power y Higgins es necesario analizar lo que ocurre al interior del aula ya que esto da forma al currículo oculto:

[acerca del foco de análisis del currículo oculto] nuestro estudio se centra en las normas y valores que regulan la disciplina y las relaciones sociales en las escuelas: lo que a veces se denomina el “currículum oculto” de la educación moral (...) de modo que estudiantes y profesores en conjunto puedan deliberar y cambiarlo para que refleje más adecuadamente los principios de justicia y cuidado (1997, p. 17).

Las normas, valores, actitudes, violencia simbólica, interrelaciones... dentro y fuera del aula paulatinamente establecen un tipo de escuela que pone de manifiesto su interés por las problemáticas sociales o su apatía por ellas. El currículo oculto desde esta perspectiva cobra trascendencia al permear paulatinamente en los estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad. Una nueva escuela pone en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje elementos democráticos creadores de ciudadanía que dependen de las características de los sujetos con los cuales trabaja. Estas características manifiestan lo que se puede denominar como la *cultura moral* (Kohlberg, Power & Higgins, 1997) de cada centro escolar, dependiente de las características de sus estudiantes, de los padres de familia, de la comunidad y del profesorado que en ella labora.

La cultura moral de cada escuela recibe influjos de las dimensiones señaladas a lo largo de estas páginas, consideramos que entre más consolidadas estén dichas dimensiones la cultura moral de la escuela será menos endeble y las posibilidades de autonomía del sujeto individual y colectivo serán mayores. En este sentido es relevante la integración desde la moral de sus sujetos para la consolidación de comunidades de práctica (Wenger, 2001) al considerar el papel de la escuela respecto a sus componentes: *significado, práctica, comunidad e identidad*, que promuevan la participación social como un proceso de aprendizaje y conocimiento en el cual todos participan de manera compartida y equitativa promoviendo la democracia, solidaridad y ética.

Para lo anterior es necesario no perder de vista el centro de la moralidad, es decir los valores humanos y su papel axiológico en contextos diversos, interculturales, marginados, etc., ya que los valores del profesorado no necesariamente corresponden a los de sus estudiantes, ni los de éstos últimos se encuentran en relación totalmente directa a los de sus padres y comunidad. Se presentan cambio a partir de la globalización y de sus influjos

culturales, de la cultura de origen, de las circunstancias, de los deseos individuales, etc. De esta manera la promoción de valores humanos en la escuela cobra un sentido trascendental, contrario a la lógica que lo imperativo y primordial en la escuela tradicional debe ser la enseñanza de ciencias como el español, las matemáticas y las ciencias naturales... los valores humanos y morales están presentes en la vida cotidiana de los sujetos pero han sido despreciados en la escuela en dirección del desarrollo autónomo humano, pero si fuertemente estructurados en su imposición al ejercer la violencia simbólica. Siguiendo a Kohlberg, Power y Higgins (1997, p. 29) “los profesores tienen la responsabilidad de enseñar valores, aunque no tienen el derecho de imponer a sus estudiantes su propio conjunto de valores, o cualquier otro”.

Entonces, ¿cómo promover una educación moral desde las escuelas telesecundarias de HUSANCHA?, la no imposición del sentido moral abordado añejamente por lecciones escritas, memorización de conceptos de lo que cada valor representa y definición clara mecánica de éstos, quizá simboliza la mejor vía de su enseñanza-aprendizaje; se requiere por tanto promover en los sujetos el análisis crítico de los valores y su importancia para la convivencia armónica, además del desarrollo social, moral y emocional que la práctica de estos valores morales supone en un eje transversal presente en todos los momentos en la escuela y al exterior de ella, de forma permanente, de manera tal que la práctica de la moralidad en los sujetos constituya un componente arraigado en la vida escolar para concebir a una escuela como creadora de ciudadanía y vida democrática.

7.4.2. El poder en las sedes y la región

El poder que se despliega en cada sede, y en la región HUSANCHA en su conjunto, no puede pensarse con carácter homogéneo y totalizador, sino con carácter inestable, como producto de las luchas, diálogos y acuerdos establecidos entre los sujetos que intervienen en distintos niveles de toma de decisiones. Al abordar el poder en la región es ineludible analizar los poderes que se presentan en diferentes niveles y la manera en cómo se ejercen, cómo interactúan y cómo se confrontan; considerando lo anterior es posible identificar al menos cuatro niveles en los que fluye este poder.

El primer nivel es del poder hegemónico que se refleja en la política educativa y los planes y programas de estudio (currículo oficial); el segundo es el nivel de participación de los

directivos (principalmente supervisor escolar, jefe de sector y en algunos casos del director escolar); el tercero es el nivel de poder del docente que ejerce fundamentalmente en el aula al implementar el currículo; el cuarto nivel de poder corresponde a los estudiantes y la comunidad que se relaciona con cada escuela; estos niveles se armonizan o enfrentan cotidianamente de diversas maneras estableciendo límites (ver Figura 12).

De acuerdo a Foucault (1979, p. 83) es “necesario saber bien hasta dónde se ejerce el poder, por qué conexiones y hasta que instancias, ínfimas con frecuencia, de jerarquía, de control, de vigilancia, de prohibiciones, de sujeciones”; el análisis profundo del poder, de cómo circula y se entreteteje entre los diferentes niveles y fluctuaciones permite conocer de mejor manera los rumbos del cambio educativo así como sus estrategias de logro en contextos caracterizados por la diversidad, el conflicto y la pluralidad.

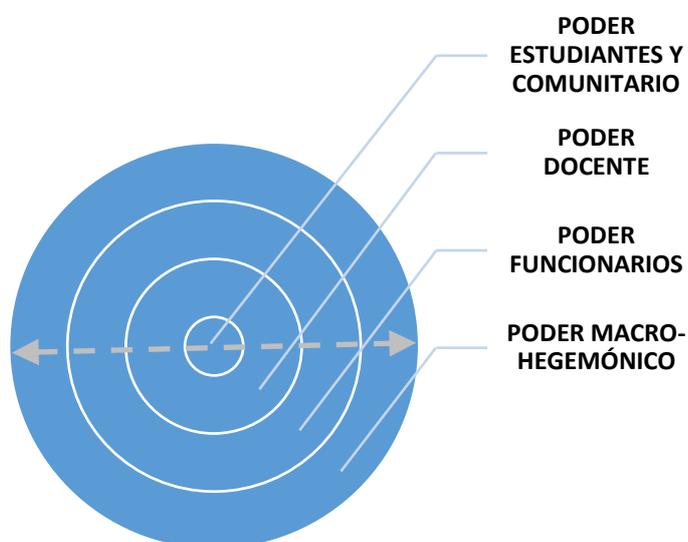


Figura 12. Relación de poderes en la región intercultural HUSANCHA.

Fuente: elaboración propia.

Sin el reconocimiento de las sociedades plurales y sin una propuesta educativa centrada en los sujetos y sus procesos culturales, sociales, políticos y económicos, el poder hegemónico o macro poder generalmente obstaculiza, prohíbe e invalida discursos y saberes locales construidos socio-históricamente y de manera colectiva, el poder hegemónico se reproduce, instituye y legitima si no encuentra un frente crítico que lo cuestione e interroge respecto a sus efectos, lo que exhorta a asumir una posición micropolítica (Blase, 2002) regional, orientada al cambio a partir de la escuela telesecundaria, de no hacerlo se agudiza el rezago educativo ante la falta de

correspondencia que se presenta entre el poder hegemónico (expresado en los discursos del primer nivel) y los poderes y saberes regionales (expresado en los niveles en los que intervienen directamente estudiantes-docentes y sociedad). Bourdieu y Passeron señalan que

todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (2009, p. 44).

La acción arbitraria del poder hegemónico puede propiciar que docentes, estudiantes y comunidad busquen estrategias de cambio que tomen en cuenta las condiciones del contexto socio-cultural y las condiciones en las que se efectúa el proceso educativo, las competencias y posibilidades del profesorado, así como el compromiso de los mismos con la educación (Marchesi, 2010), para lo cual es imprescindible consolidar grupos micropolíticos (Blase, 2002) enfocados al cambio educativo. En este entendido, de acuerdo con Blase (2002), la micropolítica debe ser comprendida por los sujetos regionales como el uso del poder formal e informal para el logro del cambio educativo a partir de sus sistemas de organización y en la que continuamente se presentan tanto acciones cooperativas como conflictivas, lo que alude a “todos los tipos de estructuras y procesos para la toma de decisiones en los centros: el consenso conflictivo y cooperativo, tanto a niveles individuales como grupales, formales e informales” (Blase, 2002, p. 2).

Las sedes, en este caso las escuelas telesecundarias ubicadas en la región, organizadas como grupos micropolíticos pueden ser creadoras de discursos y acciones colectivas conscientes de sus necesidades y contexto. Giroux (1997) manifiesta la necesidad de crear un discurso que vaya más allá del lenguaje fijado por la administración y el conformismo. Por su parte, Foucault (2010) afirma que el lenguaje producto de las ciencias positivas (el que se expresa en los documentos técnicos que emanan de la política educativa y se expresan en los lineamientos de las reformas educativas) tiende a silenciar las voces de docentes, estudiantes y comunidad, sobre todo en contextos culturales marcados por la desigualdad como es el caso de los que enmarcan el trabajo de las escuelas telesecundarias.

¿Cómo hacer que estas voces se escuchen? De acuerdo con Blase (2002) en la reestructuración escolar ocurren dos tipos de procesos: el *poder sobre* que origina conflicto-adversarios y el *poder con* relacionado a acciones cooperativas y consensuadas;

el *poder sobre* está representado por el poder macro hegemónico y por el poder del docente cuando no ha asumido una postura de intelectual transformativo (Giroux, 1997) consciente y crítico de su práctica pedagógica, cuando aún se inclina a reproducir el sistema de poder macro, lo anterior se fundamenta con Foucault:

ellos mismos, intelectuales, forman parte de ese sistema de poder, la idea de que son los agentes de la conciencia y del discurso perteneciente al sistema (...) en el orden del saber, de la verdad, de la conciencia, del discurso (...) es en esto en lo que la teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica, [requiere una] práctica pero local y regional (1979, p.79).

La organización micropolítica en las sedes está mediada por la relación docente, estudiante, comunidad, por las interacciones que ocurren entre los participantes del proceso educativo en la comunidad y los procesos particulares de la misma, en dichas relaciones se presentan dinámicas de poder, imposiciones, negociaciones, aceptaciones y rehusos; las interacciones son las que definen y controlan todos los aspectos de la vida cotidiana en las escuelas ya que son las relaciones de convivencia entre las personas las que fundan el espacio educativo a partir de la transformación reflexiva en la convivencia (Blase, 2002; Maturana, 2001).

La micropolítica en las sedes debe privilegiar los procesos de entendimiento, comprensión y diálogo con los otros, al ser (las escuelas telesecundarias) el punto de convergencia regional y de acuerdo con Pons y Cabrera (2009) su proceder, para el logro del cambio educativo, deberá fundamentarse en un proceso heurístico que tome en cuenta las características regionales y las de sus sujetos; es común que se proceda solamente tomando como referencia al discurso del poder macro, descartando así la necesidad de la escucha y comprensión tanto de los estudiantes, como de la comunidad e incluso de los docentes mismos. Michael Foucault (1979) argumenta la necesidad de escuchar el contradiscurso de los sujetos que viven la experiencia y no solamente la teoría racional que las explica, al respecto señala “esta especie de discurso contra el poder, este contradiscurso mantenido por los prisioneros o por aquellos a quienes se llama delincuentes es en realidad lo importante, y no una teoría sobre la delincuencia” (p. 80).

En este sentido las sedes y sus sujetos juegan un papel trascendental para pensar, repensar y rehacer las estrategias para el cambio educativo, la organización micropolítica en las telesecundarias debe superar la visión racional de control y poder, así como de procesos

administrativos y burocratizados (Blase, 2002), de tal manera que se interroge y critique permanentemente el remodelamiento del poder (Foucault, 1979) en cada contexto escolar. Pueden existir escuelas en las que el actuar del director y los docentes representa al poder hegemónico en su carácter impositivo y represor u otras en las que los docentes conciben a la educación como un acto de cambio y transformación de los sujetos que modifique el *status quo* de los procesos educativos que acontecen en la región intercultural HUSANCHA. Foucault indica lo siguiente respecto al remodelamiento del poder:

o bien la reforma es realizada por personas que se pretenden representativas y que hace profesión de hablar por los otros, en su nombre, y entonces, es un remodelamiento del poder, una distribución del poder que va acompañada de una represión acentuada; o bien es una reforma, reclamada, exigida por aquellos a quienes concierne y entonces deja de ser una reforma, es una acción revolucionaria que, desde el fondo de su carácter parcial está determinada a poner en entre dicho la totalidad del poder y de su jerarquía (1979, p. 80).

Sin embargo, siguiendo a Foucault (1979), el poder en las escuelas telesecundarias no solamente debe ser concebido como algo negativo o represivo, sino como un proceso consciente y heurístico (Pons & Cabrera, 2009) en el seno de la organización micropolítica y de las relaciones que acontecen en ella, lejos de estorbar al conocimiento lo puede producir a partir de la co-construcción del mismo. En este proceso entran en juego los deseos, necesidades, intereses y poder mismo (Foucault, 1979) de los sujetos comprometidos con la transformación del *status quo* de la región, asumiendo una postura política contrahegemónica que se expresa a través de respuestas locales, defensas activas y en ocasiones preventivas que hacen que el poder se corporice y actúe en efecto (Gramsci, 2007; Foucault, 1979). En la tenaz búsqueda de sentido, significado social y cambio educativo es necesario dotar a los sujetos regionales con las armas necesarias para encontrar las estrategias de cambio educativo, deben otorgárselas a aquellos que luchan y forcejean por descubrirlos (Foucault, 1979).

CONCLUSIONES

En acuerdo con lo planteado al inicio de este trabajo, las experiencias escolares significativas que han trascendido las paredes de las aulas de las escuelas telesecundarias de la región HUSANCHA están mediadas por dos ejes: el intercultural-afectivo y el pensamiento crítico del profesorado. El pensamiento crítico del profesorado cuestiona continuamente el currículo escolar y de manera implícita vislumbra considerar un currículo trans-disciplinario, también discute acerca de los planes y programas de estudio, la reforma educativa, las emociones y sentimientos como núcleos de los afectos, el remodelamiento del poder en las sedes y la región, las competencias y la calidad educativa, el papel de la escuela y sus docentes, los procesos de participación social comunitaria y las posibilidades de integrar comunidades de práctica-aprendizaje.

Las experiencias escolares significativas expresadas por los diferentes sujetos develan la influencia de la dimensión intercultural-afectiva para detonar procesos de pensamiento crítico que permiten mejorar las condiciones de vida de los estudiantes, padres/madres de familia y habitantes de las comunidades e incluso de la región. A partir de sus narrativas los inter-sujetos manifestaron núcleos/ejes/unidades nodales de sentido y significado que permiten la interpretación y comprensión de la vida escolar en el mundo educativo regional a partir de la pregunta de investigación que guió a la misma, ¿cuáles son las experiencias escolares significativas en las relaciones profesorado, estudiantes y padres/madres de familia de las escuelas telesecundarias ubicadas en la región intercultural HUSANCHA en tanto logran trascender hacia la familia, comunidad y región? Estos ejes de sentido se muestran en la siguiente figura en la cual se sintetizan los contenidos que fueron abordados a lo largo de los distintos capítulos de este trabajo, los cuales hacen posible responder a la interrogante anterior.



Figura 13. Unidades nodales interpretativas de sentido y significado que dan vida al mundo educativo regional.
Fuente: elaboración propia.

La investigación devela que en las escuelas en donde sus inter-sujetos, individuales o colectivos, establecen relaciones que superan perspectivas técnicas, prescriptivas e instrumentales de la educación centradas en contenidos disciplinares, curriculares, planes y programas de estudio señalados en la reforma educativa, se construyen experiencias escolares significativas que permiten la solución de problemáticas comunes y cotidianas en la región. Estas requieren de un proceso de comprensión y entendimiento en el que destaca la dimensión intercultural-afectiva para detonar el pensamiento crítico a través de contextos y ambientes de aprendizaje que derivan en experiencias significativas que logran trascender e impactar en el cambio educativo y social de la escuela y de la comunidad.

Estas experiencias escolares significativas, identificadas a través de las narrativas escritas y contadas sobre la escuela, se reconocen como tales porque presentan un carácter transformador que trasciende de las aulas hacia la familia, la comunidad y la región, promoviendo procesos participativos interculturales y democráticos. Así, las experiencias

significativas se convierten en acciones colectivas orientadas al cambio educativo y a la construcción de comunidades de aprendizaje. De acuerdo con Melucci:

los individuos, actuando conjuntamente, construyen su acción mediante inversiones “organizadas”; esto es, definen en términos cognoscitivos, afectivos y relacionales el campo de posibilidades y límites que perciben, mientras que, al mismo tiempo activan sus relaciones para darle sentido [sentido de cambio social significativo] al “estar juntos” [mediante relaciones que establecen en grupos y colectivos] y a los fines que persiguen (2010, p. 43).

Las experiencias escolares significativas expresadas por los estudiantes en sus narrativas y posteriormente dialogadas y profundizadas con el profesorado y padres/madres de familia de las telesecundarias de la región intercultural HUSANCHA son diversas y evidencian aprendizajes múltiples. Para efectos analíticos, las experiencias escolares significativas narradas por los estudiantes de tercer grado de las escuelas telesecundarias de la región, se clasificaron en los siguientes seis tipos: prácticos, cuando los estudiantes refieren que lo que aprenden lo llevan directamente a la práctica como por ejemplo sembrar hortalizas, conservar alimentos, aprendizajes de oficios como la peluquería, elaboración de pinturas para casas, manualidades y computación; para la sustentabilidad, cuando el aprendizaje lleva a una reflexión y en ocasiones acciones con miras a mejorar sus condiciones de vida y conservar el medio ambiente, como por ejemplo mejorar su alimentación, higiene o cuidar de la naturaleza; éticos y actitudinales para enfrentar problemas, como por ejemplo el alcoholismo o la drogadicción, desarrollo de una identidad resiliente y la práctica y aprendizaje de los valores humanos; artístico-literarios, cuando los aprendizajes se refieren a la promoción de actividades como el teatro, la lectura de diferentes géneros literarios y libros, pintura, escultura, modelaje con plastilina; disciplinarias cuando aluden a la mejora de sus conocimientos sobre matemáticas e inglés; y comunicativos, cuando solucionan problemas relacionados con la comunicación en español, en un contexto en el que las lenguas tseltal y tsotsil son de uso cotidiano sobre todo en el ámbito familiar.

Las experiencias escolares significativas narradas por los estudiantes también fueron reconocidas por el profesorado y padres/madres de familia. En todos los casos expresados los sujetos encuentran respuestas a sus necesidades, deseos y aspiraciones, reconociendo a la escuela como un espacio propicio para conocer-se, cambiar sus formas de pensamiento y sus prácticas.

A continuación se establecen las conclusiones de esta investigación abordando las líneas de reflexión que dan sustento a este trabajo y a la vez abren rutas de pensamiento al ofrecer nuevos cuestionamientos que invitan a continuar y profundizar los estudios regionales educativos desde una mirada contextual y crítica.

I. Aportes de los estudios regionales al campo educativo

Contra posturas deterministas, técnicas, prescriptivas, ejecutivas, universales y homogenizantes que desde la política educativa internacional y nacional se plantean en las diferentes reformas educativas, en los planes y programas de estudio, en el currículo escolar y en los libros de texto que no consideran las condiciones complejas de los contextos así como de sus escuelas ubicadas en las diferentes regiones en México poseedoras de características culturales, lingüísticas, históricas, sociales, geográficas, entre otras, muy diversas; los estudios regionales en el campo educativo se avizoran como una dimensión potente que permite detener la inercia de la praxis educativa carente de relevancia social, sentido y significado en los estudiantes, los padres/madres de familia, la comunidad y la región ya que parten del conocimiento del mundo de vida educativo regional fundado en el espacio vivido, evitando la habitual arbitrariedad, y sus efectos funestos que trae consigo, la práctica educativa irreflexiva, instrumental, tradicional y técnica limitada a reproducir acrítica, ahistórica y apolíticamente discursos, conceptos, maneras y formas con fines estadísticos, meritocráticos, acreditativos, de control y reproducción de contenidos, temas y conocimientos irrelevantes, en la mayoría de casos, que responden a la política neoliberal y del mercado.

Así, los estudios regionales en el campo educativo parten de las condiciones particulares que se presentan en cada territorio, de las posiciones y disposiciones de quienes los habitan, de sus procesos *sui géneris*, producto de las interacciones entre sus componentes que los distinguen y que son delimitados con fines de análisis y de intervención, y no a la inversa, desde posicionamientos e instrumentos *a priori*. La perspectiva de los estudios regionales en lo educativo considera a los sujetos en primera instancia, para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sus características y su contexto a través de procesos heurísticos. La racionalidad técnica y la razón instrumental son ampliamente superadas por el campo de los estudios regionales; este campo de conocimiento permite la comprensión,

intervención y transformación en un mundo posmoderno que rebasa el planteamiento tradicional anclado en lo moderno.

Por otra parte, pero en el mismo sentido, el cambio social se vislumbra desde los sujetos que habitan la región, son ellos quienes, apoyados desde diversas instancias e instituciones, pueden mejorar sus condiciones de vida guiados por el papel que las escuelas realizan en su contexto de acción. El espectro de los estudios regionales en educación es amplio, al examinar, reflexionar, criticar y proponer desde lo situado, particular y específico, con relación al mundo globalizado, otras praxis educativas posibles, otras maneras posibles de mirar la escuela.

II. El mundo de vida educativo regional

El mundo educativo de vida en la región se configura a través de las relaciones que establece el profesorado, sus estudiantes, sus padres/madres de familia y la comunidad, quienes actúan como sujetos individuales o colectivos culturalmente diferenciados que habitan contextos híbridos, que se desenvuelven en una región construida y delimitada por el investigador con fines de indagación a partir de sus componentes culturales, sociales, lingüísticos, políticos, históricos, geográficos y económicos. Este mundo educativo regional se constituye con el entrecruce de sus sujetos y sus procesos interactivos que acontecen en sus espacios social, simbólico y vivido en los cuales se presentan relaciones inter-experienciales.

En el primero, espacio social, se enmarcan las posiciones de los sujetos de la región a partir de su pertenencia, procedencia, afiliación o identidad, lo cual los ubica en cierta posición que los distingue de los otros sujetos con los que coexiste en las escuelas telesecundarias. Esta distinción efectuada por los mismos sujetos de manera consciente o inconsciente marca las posibilidades de interacción y de posesión de diferentes capitales en juego que se evidencian en los procesos educativos que las escuelas desarrollan adquiriendo ciertos significados empáticos o en confrontación en la región intercultural en cuestión. En el segundo, el espacio simbólico, acontecen los vínculos y agrupamientos de los sujetos con base en su afinidad e intereses compartidos los cuales aglutinan y enmarcan prácticas, gustos, consumos, *habitus*, ideologías... etc., que los distinguen, así las diferencias sociales

se convierten en diferencias simbólicas, en tanto representaciones compartidas en la región.

Ambos espacios (social y simbólico) se imbrican en el espacio vivido definido como el espacio mismo de actuación en el que se construyen sentidos compartidos en la interacción y en el establecimiento de relaciones inter-sujetos, profesorado, estudiantes, padres/madres de familia y comunidad, en donde emergen los significados construidos colectivamente mediante sensaciones, deseos, experiencias, reflexiones, emociones, sentimientos, luchas, debates, dilemas, entre otros, estableciéndose y derivando en toma de posiciones, disposiciones y establecimiento de fronteras que particulariza el papel de las escuelas en su contexto, en su praxis misma, en su ser y en el estar en relación con los otros. En este espacio se construyen en su subjetividad e identidad las narrativas de los sujetos que van configurando la realidad en la región.

III. Subjetividad(es) e identidad(es) docente(s)

¿Cuál es la relevancia de las historias y trayectorias de vida del profesorado?, ¿qué sienten y piensan los docentes acerca de su trabajo?, ¿cómo se vincula esto con lo escolar? Conocer las trayectorias, historias y narrativas de vida del profesorado permitió posicionarlos como sujetos articuladores que marcan las diferencias pedagógicas en el proceso enseñanza-aprendizaje en su contexto de acción, las cuales derivan en ámbitos de lo posible, esperanzadores y que posibiliten el cambio educativo; esto supera ampliamente las posturas burocráticas, administrativas, técnicas y prescriptivas que conciben a la educación como un proceso aséptico y vertical desde la política estructural que se aleja de los sujetos y de las situaciones y condiciones que el profesorado vive en las diferentes regiones de México, además hace posible otorgarle la voz a los docentes en un momento histórico en el que los diferentes poderes fácticos y hegemónicos no escuchan sus múltiples expresiones, es pues dar visibilidad y reconocimiento al trabajo del profesorado.

Escuchar y atender las voces del profesorado saca a la luz el importante papel que realizan, cuando existe compromiso y convicción, a pesar de las condiciones adversas y carentes en las cuales se desempeñan en diferentes contextos, bajo distintas condiciones, situaciones y con diferentes actores, en espacios diversos, como es el caso de Chiapas. El profesorado de la región intercultural ha vivido hechos, sucesos, reformas educativas, manifestaciones y

tensiones que son diferentes, específicas y particulares, a las que han pasado y padecen otros profesores, por ejemplo, en España. También han configurado singulares historias de vida y trayectos que se inscriben en un marco contextual social e histórico específico, en lo que lo personal, lo social, lo profesional, lo cultural, lo biográfico y lo político influyen en determinada concepción que argumentan de escuela y de educación, de su realidad e identidad(es). Las subjetividades e identidades expresadas por los profesores hacen referencia a su particularidad pero a la vez reflejan la de los otros grupos de docentes en Chiapas que comparten situaciones similares y que sus inicios profesionales han estado caracterizados por situaciones semejantes.

La subjetividad e identidad del profesorado configuradas desde sus diferentes trayectos e historias de vida conforman, en algunos casos mientras que en otros se perciben expresiones disonantes, una dimensión contestataria y rebelde que lo inducen al pensamiento crítico, al encontrar un verdadero sentido social a su profesión docente y a reflexionar y compartir sus saberes profesionales y personales desde sus procesos experienciales al impregnar en la docencia sus huellas políticas, culturales, actitudinales, sociales así como sus motivaciones y creencias que influyen en su percepción, su consideración, valoración y actuación sobre el currículo escolar a partir de sus elementos biográficos y profesionales. Algunos profesores expresan que se ven reflejados en sus estudiantes y la comunidad, lo que los mueve a detonar actividades que permitan abatir las condiciones marginales y de vulnerabilidad social en las cuales viven. Así el profesorado expone un conjunto de saberes y conocimientos que emergen desde ellos mismos y manifiestan sus decisiones, sus retracciones y sus expectativas de la educación argumentando que es posible construir otra escuela. Sus expresiones denotan la evolución de su ser docente, desde su propia mirada, así como del estar en la docencia y en relación con los otros, lo que orienta su práctica docente a la *phronesis*.

IV. El currículo narrativo regional

Las diversas expresiones de los sujetos regionales develan las consecuencias antipedagógicas al considerar un currículo escolar prescriptivo, técnico e instrumental que reproduce situaciones, ejemplos, saberes y contenidos que no corresponden a las características vividas por los habitantes alejándose de sus referentes socio-culturales. Este fenómeno plantea entonces explorar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un

currículo potencialmente significativo a partir de las narrativas de los sujetos regionales, de sus sentidos y significados, desde la interpretación y reconstrucción de experiencias múltiples que sus sujetos han vivido, es decir, un currículo heurístico que parte de las realidades y de las narrativas significativas de sus sujetos para la construcción de aprendizajes dialógicos entre las características locales y las globales. Tomamos como base algunos de los planteamientos de Connelly & Clandinin (1988), McEwan & Egan (1998), Huber, Murphy & Clandinin (2011) y Conle en Rivas, Leite & Prados (2014) respecto al *currículo narrativo*. Desde la visión educativa de la escuela anclada, el currículo aplicado de manera disciplinar y técnica generalmente ha ocasionado procesos lacerantes en sus estudiantes y en su entorno, al separarse de su mundo de vida y reproducir solamente los planteamientos *a priori*, hegemónicos, modernistas, instrumentales y positivistas emanados de posturas neoliberales, fijadas en retóricas discursivas de control, poder, calidad, mercado y competencia, con los cuales se han explicado y pensado tanto los procesos escolares como la investigación en el ámbito de lo educativo.

Un currículo potencialmente significativo, provocador de experiencias escolares significativas, se entiende como un proceso de construcción situado social e históricamente, es decir regionalmente, que surge de las características de sus sujetos, de sus vacíos, deseos y posibilidades expresadas en sus narrativas y sus alcances, incluso quizá inimaginables; comprendido así, es imperativo reconceptualizar el currículo escolar como un conjunto de experiencias de vida holísticas, integrales y transdisciplinarias para el desarrollo autónomo del sujeto y de la humanidad. El currículo no debe entenderse como un eje rígido e incuestionable que es aplicado desde cánones economicistas y empresariales de forma homogénea y de año en año, en cada ciclo escolar, a todos los contextos, a todos los estudiantes y a todas las culturas.

Estas lecturas alternativas que remiten al pensamiento crítico, creativo y a una escuela potencialmente significativa para sus sujetos permite la comprensión del currículo escolar como una *conversación compleja* (Pinar, 2014) y en diálogo intercultural en donde se presentan distanciamientos, acercamientos, marchas y contra-marchas en el espacio escolar pero que se armonizan con base en procesos dialógicos y acuerdos democráticos, así

una conversación compleja, estructurada por los lineamientos, centrado en los objetivos y sobredeterminado por los resultados (...) Es una conversación que se esfuerza por la comprensión a través de la comunicación –entre estudiantes y

docentes-, entre individuos que viven en ciertos lugares y momentos, es simultáneamente público y personal. El hecho por el cual los estudiantes y docentes compliquen considerablemente la conversación, a menudo de manera favorable, posibilita que en cualquier tema estudiado, cada persona active su conocimiento previo del mismo, circunstancias presentes, interés y también desinterés (Pinar, 2014, p.39).

Esta activación del conocimiento desde un círculo hermenéutico que considera elementos fenomenológicos del profesorado, de los estudiantes, de los padres/madres de familia y de los miembros de la comunidad integra en la comprensión del currículo narrativo sus textos ó discursos: *históricos, políticos, raciales, de género, fenomenológicos, posmodernos, posestructuralistas y deconstructivos, autobiográficos/biográficos, estético, teológico, institucional e internacional/cosmopolita* (Pinar, 2014) que están presentes en la vida cotidiana de los sujetos y que enmarcan sus relaciones sociales y procesos inter-subjetivos pero que el currículo hegemónico desprecia promoviendo la razón instrumental del currículo escolar desde perspectivas técnicas y deshumanizadas.

Un currículo significativo no puede ser pensado solamente desde las tendencias retóricas de contextualización y adecuación curricular, comunes y trilladas en el sistema educativo mexicano, sino como un currículo revolucionario que parte de los sentidos y significados en juego de sus sujetos y que desborda posicionamientos neoliberales que consideran a la escuela como un espacio único de instrucción, de adoctrinamiento, de certificación, de evaluación, de jerarquías y poderes, de éxitos y fracasos punitivos que a su vez legitiman las prácticas socio-culturales hegemónicas al no interrogar, sus valores, su moral, sus técnicas, sus prácticas y sus fines desde posicionamientos políticos emergentes que rompan los paradigmas que solamente confirman y reproducen el orden social dominante, especialmente en estos contextos marginados, vulnerables y estigmatizados.

Tal es la importancia de hacer un alto y re-pensar-nos desde el currículo ya que éste, como eje heurístico del proceso de enseñanza-aprendizaje, influye en el cuerpo, en las emociones y sentimientos, en las actitudes, en las aptitudes y en general en la construcción de posicionamientos epistemológicos, políticos, éticos, ontológicos y axiológicos que constriñen o potencian de manera crítica la manera de ver el mundo y de posicionar-nos en él.

El currículo se ha considerado como un conocimiento certero y determinista que es aplicado despolitizadamente a los estudiantes sin cuestionamiento alguno, para luego, validar su reproducción, generalmente a través de pruebas escritas que replican contenidos memorísticos y acríticos, ¿solamente a esto se pueden y deben reducir los procesos pedagógicos?, ¿acaso este *habitus* del ser docente es el único y el que caracteriza a un “buen” profesor en el sistema educativo en México y en el sistema global? Esta acción docente solamente valida, controla, certifica, acredita y legitima el conocimiento que ha enarbolado el sistema económico neoliberal imperante a través del reduccionismo pedagógico presente en el libro de texto, evaluaciones escritas enciclopedistas y supervisiones escolares disciplinares.

El currículo que parte de un análisis de lo narrativo considera la *phronesis*, los elementos culturales, sociales, políticos, históricos, geográficos, biográficos y económicos de sus estudiantes, de sus habitantes, es decir lo regional, que se traducen como el centro de la vida escolar en las actividades cotidianas pedagógicas en el aula que los profesores construyen de manera colectiva y no solamente aplican de manera incuestionable; se trata de un currículo emergente caracterizado por procesos creativos e innovadores desde las necesidades locales-globales en contexto, pero también desde las fortalezas en juego, que nacen del seno mismo de la escuela y sus sujetos que en ella interactúan.

V. Los co-investigadores, la pluri-metodología y la transdisciplina en la investigación narrativa

La investigación en general y particularmente la desarrollada en las ciencias sociales que comprende una perspectiva cualitativa deben procurar la transformación social y el cambio educativo a partir del conocimiento que se genera en la interpretación y comprensión de lo indagado superando perspectivas positivistas, cánones impuestos y disciplinares que desentrañen el complejo mundo de los fenómenos educativos en lo singular y particular pero con relación a los procesos globales de influjo y que han reducido las posibilidades creativas de producción de la ciencia desde el limitado monismo epistemológico hegemónico e instrumental que la ciencia occidental y neoliberal capitalista han legitimado. De esta forma asumimos que el conocimiento y aprendizaje generado sea útil y aplicable en su contexto, en contextos similares o sea un referente de posibilidades para otros contextos diferentes pero que nos interpelan.

Desde el enfoque de investigación abordado las narrativas expresadas por los sujetos, como acto inherente a la especie humana, son el punto de referencia que deconstruye las formas tradicionales de mirar la escuela e investigar desde sus sujetos que le dan vida, lo que hace posible interpretar y comprender el mundo escolar en el devenir de su vida cotidiana a través de la voz de sus sujetos que lo habitan, de sus historias expresadas en sus experiencias vividas en contextos específicos. Así, la comprensión del mundo de vida educativo reconoce a sus protagonistas y cuestiona profundamente los planteamientos *a priori*, hegemónicos, modernistas, instrumentales y positivistas con los cuales se han explicado y pensado tanto los procesos escolares como la investigación educativa.

Así la investigación es considerada como un proceso de aprendizaje mutuo entre los co-investigadores en tanto se asumen constructores y colaboradores en el proceso de interpretación de las experiencias y referentes a modo de guías heurísticas para el desarrollo de la indagación desbordando su papel único de “objetos” o “informantes”, de esta manera ellos mismos se implican, reflexionan y participan desde diversas miradas poliédricas que enriquecen los fines de la misma, pero además desde un enfoque socio-crítico son ellos los sujetos del cambio y de las posibilidades de transformación de la realidad educativa que se vive al deconstruirla y transformarla y no considerarla como estática e inmutable. Desde este enfoque de investigación las emociones, los sentimientos, los deseos, los conflictos y los fines de la misma tanto del investigador como de los co-investigadores se ponen en juego, en escucha, en diálogo, en intercambio, en posibilidades creativas conjuntas. La investigación consideró procesos de devolución que permitieron la reflexión, el análisis y la crítica en diversos momentos. La investigación contó con la participación de tres colectivos de sujetos quienes se consideraron de acuerdo con el enfoque y método de investigación seguido como co-investigadores/colaboradores. Esta diversidad de sujetos enriqueció la indagación en torno a las miradas múltiples y plurales respecto al tema investigado.

En este sentido los procesos de investigación exigen ser creativos y flexibles, emergiendo de las características de sus sujetos, del campo, de lo vivido y no de la legitimación y consideración exclusiva de las miradas *a priori* pre-diseñadas, sin embargo esto no implica alejarse de la vigilancia epistemológica, de su credibilidad, de su confiabilidad y del rigor en las estrategias y técnicas de recolección de información al cuestionarse permanentemente, desde acercamientos y distanciamientos, los procesos que el

investigador promueve y coordina. Se establece un diálogo dinámico entre el “tradicional protocolo” de carácter técnico/ejecutivo y los posibles senderos que emergen de lo vivido en el campo mismo de la indagación, en todos sus ámbitos, que a lo largo de la investigación hemos referido.

De acuerdo a lo anterior la investigación permite emplear diversos recursos, estrategias, técnicas y metodologías que posibiliten develar los sentidos y significados de los co-investigadores e incluso del mismo investigador ya que al entrar en relación con los otros *se investiga así mismo* (Rivas, Hernández, Sancho & Núñez, 2012) y se establecen relaciones afectivas que permiten develar el intercambio de significados que se despliega, como es el caso del trabajo con narrativas, también el investigador se transforma continuamente desde las narrativas de los co-investigadores, de sus reflexiones, desde sus historias y vivencias.

La comprensión de la realidad no es un proceso acabado, por ello es importante la consolidación de redes de investigación y equipos de trabajo plurales que desde estas miradas permitan la creación de conocimiento de lo que se considera una problemática a abordar. Estas miradas de la indagación nos llevan a considerar la importancia de la investigación pluri-metodológica y trans-disciplinaria.

Nos situamos desde la investigación transdisciplinaria al considerar que ésta debe procurar atender los problemas, conflictos y tensiones que se viven en la sociedad mediante el reconocimiento de sus necesidades, impulsando el trabajo colaborativo y produciendo conocimiento útil para mejorar las condiciones de vida de las personas. La perspectiva transdisciplinaria desborda el conocimiento científico disciplinario, positivista, que establece ordenes de casualidad y efecto, y, aquel que se produce alejado de sus ámbitos y contextos de aplicación, por ello reconoce una multiplicidad de saberes locales y tradicionales que la ciencia ha desplazado y que, sin embargo, se encuentran presentes y marcan la existencia de las personas.

VI. Decolonizar el pensamiento crítico y la pedagogía crítica en contextos regionales

La complejidad en América Latina y en otros contextos del mundo en los que la diversidad es un elemento que los caracteriza y dinamiza desborda las posibilidades de acción de la pedagogía crítica, cuando se (re)funda nuevamente en los pilares del pensamiento occidental que se confronta con el pensamiento *in situ*, pensamiento regional, donde se localizan las escuelas. En ese sentido el pensamiento crítico puede remitirse a un fractal del pensamiento hegemónico al considerarla como una panacea incluso hasta “prescriptiva” en cualquier contexto del mundo para transformar irreflexivamente de manera aplicada en estos contextos los principios del pensamiento crítico en el afán de desencadenar procesos contestatarios, reivindicativos y socialmente relevantes desde las escuelas.

Desde esta perspectiva ¿cómo hacer para que el pensamiento crítico en estos contextos culturalmente diversos abandone su carácter disertativo y retórico y se refleje en la praxis misma?, ¿en estas condiciones y situaciones puede la escuela desencadenar un proceso de transformación social?, si bien no se puede responder de manera contundente y absoluta a estos cuestionamientos la búsqueda de respuestas a estas interrogantes conduce a reflexionar sobre lo que pasa en las escuelas, atendiendo a las condiciones particulares regionales y disposiciones de quienes en ellas interactúan. La educación, el aprendizaje y el conocimiento, como construcciones socio-históricas, situadas, históricamente configuradas, no deben fragmentarse, ni separarse de la realidad. La pedagogía nunca debe ser tratada como un conjunto fijo de principios y prácticas que se puedan aplicar indiscriminadamente en una variedad de contextos, no responde a prescripciones, por lo que es necesario promover una pedagogía crítica de lo regional poniendo en el centro de partida las características de sus sujetos.

La confrontación epistemológica de los sujetos en los espacios culturalmente diferenciados es un elemento presente y constante en contextos diversos e interculturales. La postura epistemológica de los sujetos culturalmente diferenciados configura espacios distintos en la región, tanto de manera individual como colectiva, lo que tradicionalmente ha ocasionado tensiones y conflictos al actuar de forma particular en el hacer, sentir, ser y estar frente a múltiples eventos, situaciones, acciones que ocurren o incluso respecto a los mismos; esta visión epistemológica cobra un sentido sustancial que dista en la manera en que cada uno de los sujetos percibe su mundo cargado de símbolos y significados particulares que

orientan su acción ontológica, lo que deriva en sus intenciones y sentidos teóricos, prácticos, éticos, políticos, metodológicos y axiológicos y a su vez posibilita acercarse o distanciarse de los otros en el espacio vivido integrado por una amalgama dialéctica inextricable por el espacio social y simbólico.

Los sentidos y significados de los sujetos culturalmente diferenciados dan vida al mundo regional. Situarse en un análisis profundo colocando en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje a sus sujetos y sus significados socio-históricamente construidos posibilitan propiciar procesos de cambio educativo mediante el establecimiento de relaciones que permitan la comprensión mutua y representan elementos primarios o iniciales de los anhelos de la pedagogía crítica. Es a partir de los sentidos y significados de los sujetos que la pedagogía crítica puede encontrar grietas para comenzar procesos reflexivos-críticos continuos, transitando de un carácter retórico-discursivo a una praxis. Sin la presencia de la dimensión intercultural-afectiva se promueve la dispersión de los sentidos de la escuela y de sus significados de cambio.

La investigación realizada devela la importancia e influencia de la dimensión intercultural-afectiva para detonar la pedagogía crítica estableciéndose una dialéctica, dialógica y simbiosis entre éstas. Dialéctica, en tanto considera y reflexiona sobre las contradicciones y antagonismos, que explican la vida regional y sus posibilidades de cambio, entre culturas diferentes ó híbridas, sus espacios sociales y simbólicos, su cosmovisión, sus emociones y sentimientos, sus prácticas y hábitos, sus condiciones epistemológicas que derivan en una serie de sentidos, etcétera; dialógica, al establecer una conversación profunda y reflexiva fundada en el entendimiento, la comprensión y en la expresión de ideologías, saberes, conocimientos y experiencias que son compartidas y escuchadas; simbiótica, al asociarse estas dos dimensiones aparentemente de diferente naturaleza y en su sinergia fortalecerse y esclarecerse recíprocamente.

La pedagogía crítica ha mantenido al margen estas dimensiones o no ha ahondado en su estudio por lo cual es necesario efectuar una revisión a fin de comprender en profundidad la relación potente que se establece entre lo intercultural-afectivo y las posibilidades de transformación social desde la pedagogía crítica. La búsqueda del pensamiento dialéctico en contextos culturales diversos, como alternativa de mejora y cambio, asociado a la pedagogía crítica, no puede comprenderse sin la influencia directa y el reconocimiento de

la dimensión intercultural-afectiva como creadora de relaciones dinámicas que deconstruyen y re-significan los sentido y significados inter-sujetos colectivos para favorecer procesos de comprensión y entendimiento.

Las subjetividades e identidades en juego que se encuentran, dialogan o por el contrario se confrontan y derivan en conflictos en las escuelas telesecundarias, entendidas como sedes, constituyen una importante carga subjetiva e inter-subjetiva configurada desde el bagaje vivido-experiencial, cultural, de los sujetos y que conforman cierta(s) mirada(s) de escuela y su papel que es susceptible de ser re-configurado y re-flexionado con base en los capitales afectivos e interculturales en juego. El capital afectivo comprenden los afectos, es decir, las emociones y sentimientos culturalmente diferenciados y sus manifestaciones corporales, físicas, verbales... dentro y fuera del aula que orientan la relación del profesor con los inter-sujetos, reflejándose en diversas maneras de trato, de hacer, ser y estar, lo que constituyen las expresiones afectivas del docente hacia los otros, en tanto se presentan actitudes de compromiso, preocupación, atención, desatención o rechazo hacia las necesidades, anhelos, problemáticas y vacíos de los sujetos regionales; en íntima relación, el capital intercultural está representado por el saber convivir con diferentes, comprender su cultura, sentir, establecer vínculos de respeto que permitan co-construir conocimientos y aprendizajes que trasciendan hacia la comunidad y la región, es decir, que sean significativos al contexto. En las experiencias vividas (contextos educativos-experiencias de aprendizaje) afloran un conjunto de emociones y sentimientos, particulares y/o compartidos, entre cada uno de los sujetos que coexisten en la región, estas emociones y sentimientos representan evaluadores del aprendizaje ya que éste se genera a partir de la vivencia, sentimientos y emociones, además de lo cognitivo que en ella se presentan.

El capital intercultural no debe entenderse exclusivamente a lo étnico, a las diferencias fenotípicas, genotípicas y de vestuario visibles que nombran al otro casi automáticamente; lo intercultural implica analizar incluso desde las “semejanza” o “similitudes” más obvias la diversidad del sujeto, lo que se representa en sus posicionamientos políticos, ideológicos, consumos y gustos culturales, maneras de sentir, ser y estar, entre muchos otros, así cada sujeto o grupo cultural presenta diversidad dentro de su aparente igualdad que reclaman sus derechos culturales en un mundo posmoderno en el cual el reto es convivir con sujetos o grupos humanos cada vez más heterogéneos, como lo pueden ser grupos originarios, pueblos musulmanes, orientales, africanos, gitanos, culturas

emergentes, mestizos, anglosajones, feministas, lesbianas, homosexuales, conservadores, religiosos, liberales, revolucionarios, sexoservidoras, ateos, vegetarianos, ecologistas, anárquicos... la lista es interminable, cada uno con sus manifestaciones propias y reclamando su derecho de existir coexistiendo. Esta diversidad en inter-relación configura paisajes interculturales.

El análisis profundo de los significados de los sujetos posibilita dos procesos reflexivos relevantes para el cambio educativo: la deconstrucción de éstos y su reconstrucción de forma colectiva, participativa, crítica, moral, ética y consciente; considerando lo que Santos refiere como *traducción intercultural*, no obstante en ésta última discrepamos al entender los procesos de traducciones, entre culturas diversas, muchas veces como sucesiones forzadas a fin de tratar de inferir lo diferente, lo diverso, desde quien o quienes realizan la traducción, convirtiendo al referente desde el bagaje cultural y experiencial más próximo que tiene de lo que ve, vive, siente, hace, piensa el otro, el cual en ocasiones no corresponde al sentido y significado original de la cultura de origen, por lo anterior preferimos nombrarlo como un proceso de interpretación-comprensión intercultural; el autor también destaca la *hermenéutica diatópica*, la primera, para nosotros interpretación-comprensión intercultural, al “crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles” (Santos, 2010, p. 52); y la segunda, hermenéutica diatópica:

consiste en un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas, y las diferentes respuestas que proporcionan (...) la hermenéutica diatópica parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y, por tanto, pueden ser enriquecidas con el diálogo y por la confrontación con otras culturas (Santos, 2010, p. 53-55).

La deconstrucción y reconstrucción de los significados de los inter-sujetos colectivos permite la re-construcción regional intercultural de significados, lo cual puede detonar el cambio socialmente significativo mediante una comprensión crítica, dialéctica y simbiótica del valor de la dimensión intercultural-afectiva asociada al cambio educativo en contextos sociales diversos. Los sentimientos y emociones son elementos indispensables asociados a los significados que los sujetos le dan al aprendizaje, eventos o acciones a partir de su cultura, haciendo posible el paso de la subjetividad individual a la subjetividad colectiva. El cambio educativo y el aprendizaje profundo implican ir más allá de la razón al crear

relaciones e interacciones con el entorno y con los sujetos del mismo al escuchar, atender y expresar sus sentimientos y emociones de manera mutua.

Ambos núcleos, afectivo e intercultural, en su intersección, integran la dimensión intercultural-afectiva, que supera una mirada romántica caracterizada comúnmente por el “compañerismo” o “el llevarse bien”, confundida y disfrazada con la falta de compromiso crítico, consciente, moral y ético para mejorar las condiciones de vida de los habitantes y del cuestionamiento del papel de la escuela en estos contextos socialmente deprimidos; esta dimensión intercultural-afectiva en conjunción, representa la distancia/acercamiento en el espacio vivido en sus sujetos creada a partir de las sedes, escuelas telesecundarias, que puede posibilitar la transformación y el cambio social al considerar las expresiones afectivas en contextos culturalmente diversos, la cultura, la historia, las experiencias múltiples, los conocimientos y aprendizajes presentes en la región, contra posturas asimilacionistas y segregadoras que tradicionalmente la escuela ha promovido. Las relaciones estáticas y aisladas entre los sujetos culturalmente diferenciados dificultan la transformación del *statu quo* regional, por el contrario, acortar la distancia social y del espacio vivido tomando como referente el capital intercultural-afectivo permite su integración asociada a la *phronesis*.

La dimensión intercultural-afectiva admite diversas connotaciones epistemológicas en relación a las características de sus sujetos, es decir, nos referimos a que el concepto de interculturalidad no debe ser asumido ni entendido como un bálsamo técnico de uso en el cual ha caído repetidas veces en varios contextos, escolares, médicos, institucionales, entre muchos otros, sino por el contrario requiere un análisis profundo de las características de sus sujetos en inter-relación en un espacio acotado, en una región específica o en una sede. Los procesos interculturales demandan características particulares a partir de las peculiaridades de sus sujetos que habitan esos espacios y que manifiestan diversos sentidos y significados, por ejemplo, las connotaciones epistemológicas de una escuela en la que acuden estudiantes tsotsiles, tseltales y mestizos demanda singularidades que no estrictamente corresponden a las exigencias que presenta una escuela en la que estudia población africana, musulmana, de países orientales y europeos.

Otra situación podría consistir por ejemplo en transformar prácticas socio-culturales, como la ablación genital femenina que se realiza en países de África, para iniciar procesos de

pensamiento crítico con miras a mejorar las condiciones sociales y de salud en estos sujetos se requiere partir desde los significados y sentidos que la práctica misma representa y paulatinamente desde procesos reflexivos y críticos, individuales y colectivos, comenzar a que los sujetos mismos deconstruyan con apoyo por ejemplo de la escuela, los estudiantes, la familia y comunidad. Caso contrario ocurre si de entrada a este tipo de prácticas culturales arraigadas se les pone calificativos de “retrasadas”, “bárbaras” e “incivilizadas” y se les trata de erradicar bajo la imposición, emergiendo disputas, conflictos y tensiones, como reacción de defensa ante lo diferente, entre lo que históricamente se ha usado para nombrar a los otros entre el conocimiento “civilizador” y “el bárbaro”.

Esta connotación epistemológica también nos permite pensar en la interculturalidad como algo presente en todos los ámbitos de las relaciones humanas, como un eje transversal en la cotidianidad y en un mundo posmoderno, y no solamente en lo más visible, lo étnico, podemos hablar incluso de interculturalidad que se establece en la convivencia entre personas con capacidades especiales y estudiantes que no presentan estas características, por ejemplo; o en los procesos de inclusión en tanto los sujetos “diferentes y no incluidos” representan rasgos o elementos sólidos culturales diferenciados al colectivo mayoritario pero que irrumpen en la cotidianidad de los espacios escolares. Las relaciones interculturales cada vez se acentúan más, por ejemplo, entre sujetos vegetarianos, maneras de vestir, preferencias musicales, religiones, ideologías, diversidad sexual... y un largo etcétera.

Los contextos interculturales son ambientes complejos e incluso hipercomplejos. La pedagogía crítica posmoderna debe plantearse desde los significados de sus sujetos para iniciar procesos críticos-reflexivos que deriven en posibilidades de cambio desde ellos mismos, mejorando sus concepciones y condiciones sociales, de salud, familiares, relaciones de género, entre muchas otras, con un fuerte sentido de mejora tanto personal como social. Por lo anterior, debemos construir un posicionamiento crítico intercultural que en un mundo posmoderno cobra un fuerte sentido en tanto se acentúa una sociedad cada vez más heterogénea, pluricultural, pero no por ello fundada en procesos interculturales. La comprensión y análisis de los procesos interculturales nos permite proponer un pensamiento crítico en todas las dimensiones cotidianas posmodernas, sociales, tecnológicas, ambientales... etc. Para esto es necesario considerar las relaciones

sociales que se suscitan en y desde la escuela (el ser y estar) con los otros, su cultura, el contexto, sus componentes históricos y temporales.

VII. La escuela habitada

Es necesario repensar la escuela, desde un posicionamiento crítico y creativo, en sus ámbitos espaciales, en sus metodologías, en sus contextos, en sus ambientes, en la disposición de sus estudiantes, en los usos del tiempo, en el currículo escolar, en los planes y programas de estudio, en sus libros de texto, en su organización, en las relaciones que establecen con las familias, con su contexto inmediato y con la comunidad... entre muchas otras.

Este posicionamiento también interroga a la concepción de competencias educativas desarrolladas a través del currículo escolar de manera instrumental, normativa, estandariza y global. El concepto de competencias debe ser replanteado, primeramente para que en su definición y práctica no exista confusión, como ocurre en la región, y en muchas partes del mundo recurriendo nuevamente a la práctica de una escuela tradicional; segundo, para que desde otras miradas no atienda exclusivamente a perspectivas neoliberales; tercero, detonar el pensamiento crítico en las escuelas con base en competencias supone, desde nuestra perspectiva, el carácter holístico, regional, creativo, innovador y relacional que permitan el pleno desarrollo del sujeto en todos sus ámbitos de la vida y hacia la concreción de su felicidad tanto individual y social. En este sentido algunas de las competencias que la escuela puede promover, sin ser éstas las únicas son: el uso y comunicación de forma sistemática, reflexiva, crítica y creativa del conocimiento, relacionarse y convivir en sociedades culturalmente cada vez más diversas así como aptitudes para el pensamiento, vivir y actuar con autonomía en las cuales se desarrollan conocimientos, emociones, actitudes, valores y habilidades mediante sistemas de comprensión y de acción en la vida personal, social y profesional del sujeto mediante múltiples recursos y estrategias (Pérez Gómez, 2012).

En estos procesos complejos referentes a la enseñanza-aprendizaje y la construcción de conocimiento participan diversas dimensiones como las subjetividades, los sentidos, los significados, las emociones, los sentimientos... mismas que son construidas en los espacios vividos a partir de las relaciones inter-sujetos, individuales y colectivos, y no

exclusivamente se anclan en los elementos cognitivos propuestos para su estudio, de aquí la importancia y necesidad de plantear en las escuelas tanto ambientes como contextos potencialmente significativos de aprendizaje en los cuales emerjan narrativas significativas que permitan tanto atender como solucionar problemáticas de la vida cotidiana y promuevan el cambio socialmente significativo. ¿Cómo desbordar el concepto de competencias cuando son vistas reducidamente como el desarrollo de habilidades o competencias de corte neoliberal? si se promueve un currículo y práctica pedagógica antagónica al desarrollo y potencial del ser humano que se ha centrado en la técnica y en los métodos.

Las diversas expresiones de los sujetos regionales a través de sus narrativas develan la importancia que la deconstrucción curricular realizada por algunos de los profesores de telesecundaria ha tenido en la vida de los estudiantes, sus hogares y la comunidad. Estas experiencias han surgido en y desde la escuela cuando los profesores asumen una postura epistemológica y política que cuestiona profundamente el modelo educativo planteado en los diferentes documentos ejecutivos; estas experiencias vislumbran la importancia del trabajo con proyectos escolares desde la interdisciplinariedad y en aspiraciones mayores desde la trans-disciplina, el estudio de casos tanto locales como globales y su implicación mutua, el diseño de ambientes y contextos de aprendizaje que corresponden a las características de sus sujetos con los cuales establecen relaciones en las que destaca el capital intercultural-afectivo, el trabajo con metáforas, analogías y de forma general actividades pedagógicas que parten y se involucran desde el cúmulo de significados de sus estudiantes, de su construcción, re-construcción y re-significación para ser analizados, reflexionados y compartidos críticamente. La puesta en marcha de tal compromiso y responsabilidad ha generado en diferentes grados y niveles que los sujetos se asuman como inter-sujetos colectivos practicando y compartiendo acciones capaces de mejorar sus condiciones de vida y de participación en su comunidad, incitándolos a la transformación social, la emancipación y el pensamiento creativo.

Así los conocimientos y aprendizajes generados de forma compartida y mutua en el devenir cotidiano en las escuelas telesecundarias establecen procesos sociales de valoración recíproca en la comunidad. Estos procesos axiológicos no solamente corresponden a la legitimación de conocimientos, procedimientos, destrezas e ideales valorados por el pensamiento occidental o aquél que es estimado por las clases y/o grupos

sociales que poseen cotas decisivas de poder. En el mundo cotidiano escolar regional mucho de lo que acontece en el contexto y que no es considerado en las escuelas representan elementos potentes para detonar el pensamiento crítico que hace posible deconstruir las miradas exclusivas centradas en perspectivas etnocéntricas. Los sentidos colectivos de los sujetos en las comunidades tienen un significado social, cultural, histórico y político en las cuales se reflejan sus creencias, conocimientos, destrezas y valores que ellos han construido y asignado y desde los cuales es posible encontrar los intersticios de mejora y cambio.

A partir de esta interrogante dimanaron otras que permitieron la profundización e interpretación del propósito central de la misma, ¿cuáles son las situaciones que refieren estudiantes, docentes y padres de familia como experiencias significativas construidas a partir de la escuela telesecundaria?, ¿cuáles son las características históricas, socioeconómicas y culturales en las que surgen y funcionan las escuelas telesecundarias ubicadas en la región intercultural HUSANCHA?, ¿qué lleva al docente de las escuelas telesecundarias ubicadas en esta región a relacionarse con sus estudiantes, padres de familia y/o la comunidad en su conjunto de la manera en que lo hace?

Respecto al primer cuestionamiento, ¿cuáles son las situaciones que refieren estudiantes, docentes y padres de familia como experiencias significativas construidas a partir de la escuela telesecundaria?, las situaciones expresadas por los inter-sujetos colectivos como experiencias significativas construidas desde las escuelas están fuertemente vinculadas a las características regionales en la que habitan, es decir, en estas experiencias los sujetos encuentran respuestas individuales y colectivas para solucionar, abatir o mejorar las condiciones sociales que los caracterizan y/o que padecen, también las experiencias se desarrollan en contextos y entornos de aprendizaje en los cuales se hace presente el capital intercultural-afectivo y la dimensión crítica mediando las emociones y sentimientos como evaluadores de las experiencias en todo momento. Así las experiencias escolares significativas se sitúan como *experiencias óptimas de aprendizaje, experiencias de flujo* (Csikszentmihalyi, 2013), es decir en las que los sujetos se encuentran en un estado de involucramiento e implicación en la actividad profundo en lo que realizan, promoviendo su disfrute, sentido y significado, encontrando una finalidad importante en torno a lo que efectúan en la escuela, al mostrarse está última comprometida con sus sujetos.

La participación en estas escuelas de los padres/madres de familia principalmente y algunos miembros de la comunidad permite la construcción conjunta de aprendizajes que trascienden los muros de las telesecundarias y llegan hasta la población. Ésto representa una situación importante para el desarrollo de conocimientos y aprendizajes. Históricamente la escuela no ha establecido los vínculos suficientes, ni ha implicado a los padres de familia en la participación dinámica de éstos en actividades sustancialmente pedagógicas, evidenciándose una escisión infranqueable entre la escuela y las familia, incluso a veces de desconfianza, enemistad, antagonismos; los profesores generalmente no conocen a sus estudiantes, en su ser, en su sentir y en su estar, mucho menos a sus familias, sus anhelos, carencias, posibilidades, fortalezas. Vista así, la escuela ha establecido distancias diametralmente opuestas entre los padres de familia, en el espacio vivido de lo educativo al posicionarse en un papel hermético, enclaustrado, en el cual el poder y jerarquía de los docentes, de la institución, es la que prima en las decisiones remitiéndose los padres de familia, en su mayoría, a participar en colaboraciones económicas, mejoras de infraestructura para la escuela o apoyos materiales, confección y diseño de trajes o vestidos para representación de obras de teatro o festivales escolares. No obstante, de cualquier manera la participación se ha iniciado.

No es posible una educación que procure el desarrollo pleno de sus sujetos, el cambio y la transformación social sin la participación profunda y la acción democrática de los padres de familia, de sus estudiantes, de los habitantes, de la comunidad, de sus instituciones presentes en la región, de sus funcionarios públicos y en general de todo aquel elemento social, ya que la sinergia de éstos potencia las posibilidades de transformación a través de una escuela comprometida y democrática. La educación y el cambio no son tarea única y exclusiva de la escuela. La educación es mucho más que transmisión de conocimientos en las cuatro paredes del aula. La participación en la escuela a través de las familias, de sus organizaciones como el comité de madres y padres de familia y diversos actores, individuales y colectivos, fortalece las comunidades de práctica y aprendizaje así como el mantenimiento y progreso de una escuela pública que considera la tensión local-global.

Tradicionalmente se ha visto a la escuela como un ente incrustado pero a la vez aislado de la vida cotidiana social que la rodea, certificadora y meritocrática, por el contrario desde otras miradas ésta constituye un eje potente de cambio y transformación social al representar un espacio de encuentro, de intereses compartidos, diálogos de saberes y co-

construcción de proyectos sociales para el contexto en el cual se sitúa, configurando horizontes de esperanza para quienes la habitan a través de su construcción política, resiliente y actividad social pública, ¿qué escuela es la que queremos?, ¿hacia donde queremos llegar?, ¿cómo podemos construirla?

Las telesecundarias de la región HUSANCHA que develan experiencias escolares significativas han tendido puentes recíprocos hacia las familias ya que las consideran como un colectivo indispensable para la construcción de aprendizajes, de apoyo, de propuestas y posibilidades democráticas, abiertas, interactivas y plurales superando las reuniones bimestrales que comunmente se realizan en las escuelas para informar las calificaciones escolares, o el “avance” o “atraso” de sus hijos respecto a éstas, así como informes y reportes superficiales para la mejora en el aprovechamiento escolar desde visiones exclusivamente curriculares y desde las calificaciones numéricas; las familias no se perciben como ajenas al proceso-enseñanza aprendizaje ya que representan un pilar fundamental para el logro de la transformación compartida en la escuela a través de diversas formas de participación.

Es común que algunas escuelas consideren a los padres/madres de familia como un muro que dificulta el aprendizaje técnico de sus estudiantes. En el mundo posmoderno las familias se tornan cambiantes, para este caso estudiado generalmente en el contexto se presenta la familia conformada por madre, padre e hijos y algunos miembros de la familia que viven en la misma casa como abuelos, primos y tíos, en menor grado se presentan casos de familia monoparentales; las familias diversas, lésbicas, homosexuales, etc., aún no se han conformado en la región analizada o su presencia es prácticamente nula. Así ambas narrativas pueden transformarse, tanto la de profesores de la escuela generalmente manifestando el desapego, indiferencia, desinterés y apatía por la educación de los padres hacia sus hijos, y, la de los padres mismos caracterizada algunas veces por que en la escuela no aprenden cosas relevantes y los profesores se ausentan continuamente o son despotas.

Es necesario transitar en las escuelas de una separación en las familias hacia un colaboración estrecha y recíproca entre éstas que hagan posible la concreción de comunidades de práctica y aprendizaje dinámicas, inclusivas, sensibles, plurales y críticas; de tal manera que dicha participación sume sinergia y desemboque en un movimiento

social participativo en el cual legitime la calidad educativa desde lo humano, lo democrático y lo socialmente relevante. Así la escuela misma se reivindica como un eje potente de cambio social y como un espacio de sentido que hace frente a una visión instrumental de la educación.

De esta manera las escuelas van construyendo espacios de confianza, seguridad y formación de contextos y ambientes educativos colectivos epistemológicos críticos de aprendizaje en los que se manifiestan las emociones y sentimientos compartidos y multi-referenciados entre vaivenes entre lo público y lo privado. En estos espacios comunes se presenta el *conectivismo* (Siemens citado en Pérez Gómez, 2012) a través de la integración de comunidades de práctica-aprendizaje, colectivos y redes mediante el entre-cruce de los inter-sujetos que emergen en la acción del *enactivismo* (McGee, Proulx citados en Pérez Gómez, 2012) es decir de las experiencias vividas que representan significados para los sujetos y el sentido que éstos le dan a las experiencias y a la escuela

En cuanto a la segunda interrogante, ¿cuáles son las características históricas, socioeconómicas y culturales en las que surgen y funcionan las escuelas telesecundarias ubicadas en la región intercultural HUSANCHA?, las escuelas telesecundarias en la región intercultural en cuestión surgen en contextos históricos, socioeconómicos y culturales caracterizados por la marginación, la vulnerabilidad social y la diversidad en el que coexisten grupos originarios en su mayoría tsotsiles, tseltales además de mestizos poseedores de cosmovisión y prácticas socio-culturales y lingüísticas particulares. Varias de las telesecundarias lograron llegar a las comunidades a partir de las peticiones y solicitudes que sus habitantes realizaron en su momento desde su necesidad para que sus hijos continuaran estudiando y no tuvieran que trasladarse lejos, otras se abrieron por una coyuntura con algunos profesores que realizaron censos de la viabilidad de un centro escolar y/o fueron favorecidas en el clima de los movimientos sociales de protesta como el del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, la minoría se abrió por programas de gobierno que llegaron automáticamente a las comunidades. Estas características de la apertura de las escuelas telesecundarias en las diferentes localidades muestran la necesidad y el deseo de sus habitantes por superar sus condiciones de vida.

¿Qué lleva al docente de las escuelas telesecundarias ubicadas en esta región a relacionarse con sus estudiantes, padres de familia y/o la comunidad en su conjunto de la manera en que

lo hace? La identidad docente y su subjetividad configurada en sus procesos biográficos tanto personales como profesionales muestran una relación íntima entre el tipo de relaciones que el profesorado establece con sus estudiantes, padres de familia y comunidad en general y su concepción del papel de la escuela y de educación. No obstante en este sentido también intervienen otros procesos de pensamiento crítico para reorientar y re-significar sus relaciones en el contexto en el cual se desempeña.

La distinción de las telesecundarias con base en la configuración de sus espacios vividos establecen relaciones de aproximación o de distanciamiento entre sus sujetos fundadas en relaciones interculturales, desde una escuela crítica, comprometida, consciente, ética, moral y democráticamente; las escuelas que evidencian mayor capital intercultural-afectivo son más susceptibles de iniciar procesos de transformación y cambio al conformar y consolidar un espacio vivido de posibilidades, traducible en la integración de comunidades de práctica-aprendizaje. Por lo cual es necesario asumir una postura política identitaria regional de la diferencia procurando un plan político de cambio y transformación íntimamente ligado a la realidad contextual como algo profundamente arraigado con la vida del sentido común de sus sujetos deslegitimando la visión hegemónica a través de la construcción contrahegemónica situada.

Como se ha argumentado a lo largo de este trabajo, las escuelas telesecundarias en la región intercultural HUSANCHA representan sedes en tanto son lugares de encuentro, de sentido y significados compartidos que construyen de manera conjunta conocimiento y aprendizajes socialmente relevantes en las relaciones que establecen sus diversos sujetos en la cotidianidad, en sus espacios y en sus formas del ser, estar y sentir. Así la educación no debe concebirse solamente desde los ámbitos clásicos de lo escolar, de los libros de texto, de las organizaciones inmutables, del currículo, de los programas educativos, de las calificaciones numéricas, de las evaluaciones escritas enciclopédicas... sino partir del bagaje experiencial-vivencial de sus estudiantes, que generalmente es compartido en la comunidad donde viven, para crear y diseñar diversos ambientes y contextos de aprendizaje que instauren culturas escolares que cuestionen profundamente la realidad y no solamente la reproduzcan de manera incuestionable.

Las escuelas telesecundarias en la región son habitadas por sujetos en su mayoría tsotsiles y tseltales, además de mestizos, mediados por la figura de un profesor mestizo formado en

contextos culturales distintos y en condiciones socio-culturales-lingüísticas ajenas a las que se desempeñan en esta indagación. Estas particularidades regionales originan que en las escuelas se presente convergencia o divergencia de sus sujetos, de sus sentidos y de sus significados en juego; el carácter situado de su aprendizaje, pensamientos y conocimientos, permite establecer diálogos o por el contrario confrontaciones y rechazos entre los saberes y poderes que se despliegan en la región. En la vida diaria de las escuelas entran en juego los significados y sentidos de sus sujetos desde sus marcos socio-culturales, temporales y vividos, los cuales constituyen representaciones subjetivas e intersubjetivas de lo que consideran como realidad y que construyen en sus diversas trayectorias, historias y experiencias, lo que origina sentidos y significados múltiples respecto a un mismo evento, a sus aspiraciones, deseos e intereses.

Estos sentidos y significados en los sujetos se relacionan de manera íntima con las posibilidades que sus experiencias de aprendizaje, producto del espacio vivido y reflejadas en sus narrativas escolares significativas, les han permitido solucionar diversas problemáticas, conflictos, dilemas así como satisfacer sus necesidades, sus anhelos y aspiraciones perpetuándose tanto en lo individual como en lo colectivo. Esta diversidad de significados irrumpe en las escuelas a través de las narrativas de sus sujetos que se entretienen en espacios educativos interculturales y que paulatinamente configuran la escuela desde las subjetividades e identidades en juego las cuales se reflejan en la toma de postura, posicionamientos, hábitos, consumos y prácticas escolares que conforman parte del mundo educativo regional. Las narrativas de los sujetos en la región están impregnadas de vicisitudes, tensiones y rupturas que se manifiestan en su concepción de escuela con los cuales asocian el papel de la misma mediados por actos irracionales, inconscientes pero también conscientes.

Estos relatos se han conformado en diversos contextos formativos y representan el entorno socio-cultural en el cual el sujeto se construye/deconstruye en los diferentes espacios que recorre, diacrónica y sincrónicamente en sus trayectos, itinerarios y sendas, los cuales le dotan de sentido y significado a sus acciones a partir de sus experiencias, conformando posibilidades creativas socio-políticas para auto-transformarse y a la vez influir en la transformación de los otros en un proceso recíproco.

La capacidad de agencia (Sen, 2007) producto de los contextos formativos es un elemento sustancial que posibilita la resiliencia individual o colectiva en el contexto. Los sentidos y significados de los sujetos no pueden mantenerse al margen de la educación, de su concepción de escuela, ya que es un eje transversal tanto en lo profesional, en el caso del profesorado, como en las decisiones diarias de los sujetos a partir de la re-significación de lo vivido. ¿Cómo se configura la escuela a partir de las subjetividades e identidades presentes en las narrativas de sus sujetos que la habitan?

En las escuelas se entrecruzan, entrelazan, mantienen en paralelo o se rechazan, en tiempo y espacio específico recibiendo influjos tanto del contexto local como global en una tensión permanente, los significados de quienes la habitan potenciando o debilitando posibilidades de cambio. Es común el ejercicio de prácticas educativas que responden a los fines de la ideología neoliberal hegemónica cuyo interés principal es el libre capital a través del mercado, la producción y distribución de bienes y servicios, privilegiando una racionalidad capitalista-instrumentalista que coloca a la escuela como un espacio socialmente irrelevante y no significativo, procurando la rutinización y certificación de la información así como contenidos mecánicos. En ésta concepción de escuela los estilos de enseñanza se centran para la aprobación de evaluaciones memorísticas y meritocráticas, los planes y programas de estudio así como el currículo escolar se entienden como únicos, en donde las características socio-culturales de los sujetos y posibilidades creativas no tienen cabida.

Las subjetividades e identidades en juego en las escuelas antagonizan o comulgan con los planteamientos que emanan desde políticas educativas hegemónicas. Desde esta perspectiva las escuelas fungen como centros de co-presencia o distanciamiento de sus sujetos que de manera paulatina y sutil instauran culturas escolares. Lo antes mencionado se presenta en las experiencias desde la escuela que dan vida, sentido y significado al mundo educativo regional a partir de experiencias escolares significativas.

La escuela habitada por sus sujetos desencadena sentidos y significados que derivan en experiencias escolares significativas, éstas son aquellas que se detonan en la escuela a partir del *rapport* pedagógico, y provocan un aprendizaje susceptible de ser trasladado y aplicado en los ámbitos de la vida cotidiana, por lo que es capaz de trascender las aulas, hacia el contexto familiar, comunitario y regional, provocando cambios en la vida de los

habitantes de la región. El reconocimiento de una dimensión intercultural-afectiva que media las relaciones entre docentes, estudiantes y comunidad, así como un posicionamiento crítico asumido por el profesorado acerca de su papel en la comunidad, son dos condiciones que, de acuerdo con la investigación realizada, destacan en la construcción de este tipo de experiencias y han hecho posible re-significar el papel de la escuela y potencializar cambios en la región.

REFERENCIAS

- Alfonso, C., Amat, R. & Estela, D. (2003). *La participación de los padres y madres en la escuela. Claves para la innovación educativa*. Barcelona: Graó.
- Alvarez Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D.F: Paidós Educador.
- Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. W. (2012). *Education and power*. New York: Routledge.
- Auge, M. (2000). *Los no lugares, espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, 26 (2), 409-430. Obtenido de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94001/90621>
- Ayora Díaz, S. I. (1995). Región y globalización: reflexiones de un concepto desde la antropología, en *Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo*, número 1, pp. 9-40. Tuxtla Gutiérrez, México.
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: Abyayala.
- Baronnet, B., Mora Bayo, M. & Richard Stahler-Sholk. (Coords.). (2011). *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. México, D.F: CIESAS-UAM.
- Bataillon, C. (1993). *Las regiones geográficas de México*. México, DF: Siglo XXI editores.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. L. & Thomas, L. (2001). *La construcción de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu .
- Bernecker, W. (2004). Regionalismo y Estado de las Autonomías en España. En León E. Bieber (Coord.). *Regionalismo y federalismo. Aspectos históricos y desafíos actuales en México, Alemania y otros países europeos*. Pp. 421-447. México: El Colegio de México-UNAM-Servicio Alemán de Intercambio Académico.
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Revista de currículum y formación del profesorado* (6), Pp. 1-15. Obtenido de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>
- Boisier, S. (1988). *Palimpsesto de las regiones como espacios socialmente construidos*. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert-Centro de Estudios Urbanos y Regionales.

- Boisier, S. (1997). El vuelo de una cometa. Una metáfora para una teoría del desarrollo territorial. *Revista EURE. Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales*, XXIII (69), 7-29. Recuperado de [file:///C:/Users/Iv%C3%A1ndeJes%C3%BAs/Downloads/1159-5759-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Iv%C3%A1ndeJes%C3%BAs/Downloads/1159-5759-1-SM%20(1).pdf)
- Boisier, S. (2005). *Imágenes en el espejo: aportes a la discusión sobre el crecimiento y desarrollo territorial*. Santiago de Chile: Puerto de Palos.
- Bolívar, A. D. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, J. (2002). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. México, DF: Taurus.
- Bourdieu, P. & Passeron, C. (2009). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, DF: Fontamara.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2001). *Las argucias de la razón imperialista*. Barcelona: Paidós asterisco.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. & Passeron, J.-C. (2011). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Buenfil Burgos, R. N. (2007). Vicisitudes de la teoría: objeciones, supuestos y decisiones, en *Conferencias Magistrales del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán: COMIE
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado.
- Cabrera Fuentes, J. C. & Pons Bonals, L. (2010). El concepto de región. Una mirada desde la investigación educativa. En *Estudios Regionales en el Siglo XXI. Identidad, Cultura y Educación*. En Pincemín Deliberos, I. S., Magaña Ochoa, J. & Santiago García, R. (Eds.). Pp. 171-194. Tuxtla Gutiérrez: UNACH.
- CEIEG. (2012). *Carta geográfica de Chiapas*. Recuperado de http://www.ceieg.chiapas.gob.mx/home/?page_id=15&maccion=15
- Cerletti, L. B. (2008). *Las familias, ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Madrid: CEP S.L.
- Chalmers, A. (1982). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. México, DF: Siglo XXI.

- Chanona Pérez, O. G. (2014). *Seminario de investigación cualitativa* realizado en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, enero de 2014.
- Chatman, S. (1978). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Clandinin, J. D. & et al. (2006). *Composing diverse identities. Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. New York: Routledge.
- Clandinin, J. D. & et al. (2007). *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. California: Sage publications.
- Collier, R. & Rus. (2002). *Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas*. México: CIESAS-IWGIA.
- Colom, A. (2002). *La (de) construcción del pensamiento pedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Comellas Carbó, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. New York: Teachers college press.
- Cortés González Pablo y Núñez Claudio. (2012). “El sujeto que investiga el sujeto investigado”, en *Historias de vida en educación. Sujeto, diálogo y experiencia* (Rivas, J., Hernández, F., Sancho, J. & Núñez, C. Coordinadores). Barcelona: Dipòsit Digital UB. Universidad de Barcelona. Obtenido de <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Damasio, A. (2010). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: CRÍTICA.
- Damasio, A. (2014). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Colección Booket.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Dietz, G. (2007). La interculturalidad entre el “Empoderamiento” de Minorías y la “Gestión” de la Diversidad. *Puntos de vista. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*, 12 (3). Pp. 27-44. Obtenido de file:///C:/Users/Iv%C3%A1ndeJes%C3%BAs/Desktop/17_La_interculturalidadentreleempoderamientodeminorias.pdf
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Dreyfus, H. (2002). *Ser en el mundo*. Santiago de Chile: Cuatro vientos.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (2005). Expertise in real world contexts. *Organization Studies*, 26(5), 779-792.

- Duran Ramos, T. (2010). La investigación pedagógica. Notas sobre su marco epistemológico y modalidades metodológicas. En Manuel Piña, Juan (Coord.). *El cristal con que se mira: Diversas perspectivas metodológicas en educación*. pp. 249-265. México, DF: UNAM-CONACYT.
- Duschatzky, S. & Sztulwark, D. (2012). *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, E. (2008). Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. *Tabula rasa* (9): 153-158.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). *Reconstructing Teacher Education*. London: The Falmer Press.
- Elliott, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escobar, A. (2008). *Territories of difference: place, movements, life, redes*. Durham: Duke University Press
- Espinosa Torres, I. d. J. (2015). Experiencias escolares significativas que posibilitan el cambio educativo en la región intercultural HUSANCHA. *Revista de Investigación Educativa CPU-e*, Julio-Diciembre, Pp. 28-50. Obtenido de <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1709>
- Espinosa Torres, I. d. J. (Coord.). (2014). *Narrativas escolares como constructoras de sentido y significado: re-pensar-nos, re-hacernos-nos, y re-organizar-nos, desde las voces de los estudiantes*. Tuxtla Gutiérrez: UNACH, Facultad de Humanidades, PIFI 2014. Obtenido de <https://drive.google.com/file/d/0B3BNOxzPnL6hNUhkNm5uTWd4d2c/view?pli=1>
- Fábregas Puig, A. (2012). *El mosaico chiapaneco. Etnografía de las culturas indígenas*. México, DF: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Forest, C. & García Bacete, F. J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Nau Llibres.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Edissa.
- Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México, D.F: Siglo XXI .
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. México, DF: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6, 1–14. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. México, DF: Paidós Mexicana.

- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas*. Barcelona: Paidós.
- García Canclini, N. (2009). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, DF: debolsillo.
- García, R. (2007). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Madrid: Gedisa.
- Gibbons, M. & et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S. A.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. (primera edición, 1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (segunda edición, 2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giménez, G. (2007). Cultura, identidad y metropolitanismo global. En Mac Gregor C. J. A. & Marcelli E, A. *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Pp. 265-289. México: CONACULTA.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum?. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Pp. 21-43. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, S. J., Feito, A. R., Perrenoud, P. & Linuesa, M. C. (2011). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós educador.
- Giroux, H. (2011). *Teoría y resistencia en educación*. México, D.F: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros, *Praxis educativa*, Año XVII, Núm. 17, (en línea). Recuperado en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v17n2a02giroux.pdf>
- Gobierno del estado de Chiapas. (2012). *Programa Regional de Desarrollo Región V Altos tsotsil – tseltal*. Recuperado de http://www.ped.chiapas.gob.mx/ped/wp-content/uploads/ProgReg/2013-2018/2013_PRD_5_Altos_Tsotsil_Tseltal.pdf.

- Gómez Muñoz, M. (2004). *Tzeltales. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México, DF: Comisión Nacional para el desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Gómez Rojas, J. C. (2001). La experiencia cultural del espacio: el espacio vivido y el espacio abstracto. Una perspectiva ricoeuriana. *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía UNAM*, Número 44, 119-125. Recuperado de <http://scielo.unam.mx/pdf/igeo/n44/n44a9.pdf>
- Google Street View. (2014a). *Suchiapa, Chiapas, México*. Obtenido de <https://www.google.com.mx/maps/place/Suchiapa,+Chis./@16.6242005,-93.0986923,14.5z/data=!4m2!3m1!1s0x85ecd61dca774749:0x2a994c98137e13c1>
- Google Street View. (2014b). *Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México*. Obtenido de <https://www.google.com.mx/maps/place/Tuxtla+Guti%C3%A9rrez,+Chis./@16.7459976,-93.1326303,13z/data=!3m1!4b1!4m2!3m1!1s0x85ecd85611d06e8f:0xdd78bd7b4662216a>
- Google. (2015a). *GoogleMaps*. Recuperado el 28 de Febrero de 2015, de <https://www.google.es/maps/place/M%C3%A9xico/@23.6260333,-102.5375005,5z/data=!3m1!4b1!4m2!3m1!1s0x84043a3b88685353:0xed64b4be6b099811>
- Google. (2015b). *GoogleMaps*. Recuperado el 1 de Marzo de 2015, de <https://www.google.es/maps/place/Chiapas,+M%C3%A9xico/@16.2568741,-92.3009364,7z/data=!3m1!4b1!4m2!3m1!1s0x858d44b49757ce67:0xcf0033824619d615>
- Gramsci, A. (2001). *Cuadernos de la cárcel, tomo IV*. México, DF: ERA ediciones.
- Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. México, D.F: Fontamara.
- Guba, Egon G. e Yvonna S. Lincoln (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa, volumen II* (Denzin & Lincoln, coordinadores). Barcelona: Gedisa, pp. 38-78.
- Häberle, P. (2006). *El federalismo y regionalismo como forma estructural del Estado constitucional*. México, DF: Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM.
- Hargreaves, A. R. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de educación*, 43-58. Obtenido de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_04.pdf
- Hernández Lara, O. G. (2012). El aporte de Fernando Braudel a los estudios regionales. La geohistoria y la larga duración. *Espacios Tatuados. Textos sobre el estudio de las regiones y los territorios*. En Márquez Murrieta Alicia (Coord.), *Espacios Tatuados. Textos sobre el estudio de las regiones y los territorios*. Pp. 143-166. México: Instituto Mora. Cuadernos de trabajo de posgrado.

- Huber, J., Murphy, M. S. & Clandinin, D. J. (2011). *Advances in research on teaching. Volume 14. Places of curriculum making: narrative inquiries into children's lives in motion*. United Kingdom, UK: Emerald.
- Horkheimer, M. (2010). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- Ibañez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Illouz, E. (2012). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Madrid: Katz.
- INEGI. (2010). *Censo de población y vivienda 2010*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/iter2010.aspx
- Instituto de Comunicación Social del Estado de Chiapas, ICOSO. (2013). *Instituto de Comunicación Social del Estado de Chiapas*. Obtenido de [http://www.icosochiapas.gob.mx/2013/09/06/dan-baston-de-mando-en-chanal-a-presidenta-del-dif-chiapas-en-el-dia-mundial-de-la-mujer-indigena/#prettyPhoto\[1\]/2/](http://www.icosochiapas.gob.mx/2013/09/06/dan-baston-de-mando-en-chanal-a-presidenta-del-dif-chiapas-en-el-dia-mundial-de-la-mujer-indigena/#prettyPhoto[1]/2/)
- Khayar Cámara, F. (2012). El sentido territorial de la movilidad: algunas consideraciones en torno a las territorialidades efímeras. En Márquez Murrieta Alicia (Coord.), *Espacios Tatuados. Textos sobre el estudio de las regiones y los territorios*. Pp. 13-36. México: Instituto Mora. Cuadernos de trabajo de posgrado.
- Kindgard, A. (2004). Historia regional, racionalidad y cultura: sobre la incorporación de la variable cultural en la definición de las regiones, en *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, julio, número 24. San Salvador de Jujuy, Universidad de Jujuy, pp. 165-176.
- Kohlberg, L. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Korthagen Fred, A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24,2(68), 83-101.
- Kunh, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica .
- Lander, E. (1993). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO. Obtenido de <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/2.pdf>
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad* (10), 67-77. Obtenido de <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewFile/208/145>

- Leite Méndez, A. E. (2012). Historias de vidas docentes: recuperando, reconstruyendo y significando identidades. *Revista Praxis educativa*, XVI (1), 13-21. Obtenido de <http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/article/viewFile/153/441>
- Leiva Olivencia, J. J. (2011). Un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(56), 1-14.
- Lyons, N. & Kubler LaBoskey, V. (2002). *Narrative inquiry in practice*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- McEwan, H., & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mandujano, I. (30 de Septiembre de 2013). *Revista Proceso*. Obtenido de <http://www.proceso.com.mx/?p=354197>
- Marchesi Tedesco, A. (2010). Estrategias para el cambio educativo. *Revista pensamiento Iberoamericano*, 7, 251-268. Obtenido de <http://www.pensamientoiberoamericano.org/articulos/7/155/0/estrategias-para-el-cambio-educativo.html>
- Marrero Acosta, J. (2010). El curriculum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Pp. 221-242. Madrid: Morata.
- Martínez Assad, C. (1992). Historia regional. Un aporte a la nueva historiografía, En Crespo, Horario et al. *El historiador frente a la Historia. Corrientes historiográficas actuales*. México, UNAM-IIH (Serie Divulgación, 1). Pp. 121-129.
- Martínez Rizo, F. (2006). *La telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual. Colección cuadernos de colección Núm. 16*. México: INEE.
- Martínez González. D. N. (2012). Hacia un desarrollo local: la microindustria chocolatera de la Chontalpa, Tabasco, ¿un caso de éxito o de subsistencia? En Márquez Murrieta Alicia (Coord.), *Espacios Tatuados. Textos sobre el estudio de las regiones y los territorios*. Pp. 95-122. México: Instituto Mora. Cuadernos de trabajo de posgrado.
- Maturana, A. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen ensayo.
- Max Neef, M. (2004). *Fundamentos de la transdisciplinaridad*. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós educador.
- McLaren, P. & Huerta, L. (2010). Debate académico. ¿En qué dirección (es) se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1124-1130. Obtenido de Revista Mexicana de Investigación educativa

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART47005&criteria=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v15/n047/pdf/47005.pdf>

- Melucci, A. (2010). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México, D.F.: El Colegio de México.
- Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2009). *El método, volumen 3. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad manifiesta*. México: Multidiversidad mundo real Edgar Morín, A.C.
- Obregón Rodríguez, M. C. (2003). *Tzotziles. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México, DF: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Pérez Gómez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Robles, K. (2011). Desarrollo, organización y acción colectiva en espacios rural-urbanos del Distrito Federal. *Artículos y ensayos de sociología rural*(10), 20-36. Obtenido de http://portal.chapingo.mx/sociologia/doc/rae/articulos%20y%20ensayos_10.pdf
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Pinar, William F. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea.
- Pons Bonals, L. & Cabrera Fuentes J.C. (2009). Formación de investigadores educativos regionales. *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Obtenido de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/0900-F.pdf
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. S., Franklin, B. M. & Pereyra, M. A. (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Ediciones POMARES.
- Puig, J. M., Xus, M. & Susagna, E. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela. Propuestas de actividades*. Barcelona: Graó .

- Pujadas, J. J. (2003). Biografía de una frontera. Procesos de globalización en dos enclaves pirenaicos: Andorra y Cerdeña. En Carmen Bueno y Encarnación Aguilar, (Coords.). *Las expresiones locales de la globalización: México y España*. México, DF: CIESAS, Universidad Iberoamericana, grupo editorial Miguel Angel Porrúa.
- Quijano, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencia sociales. Perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO. Obtenido de <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/10.pdf>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-System Research*. (2): 342-386.
- Ramírez, B. R. (2007). La geografía regional: Tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía UNAM*, Número. 064, 116-133, Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/rig/RIG064/RIG000006407.pdf>
- Restrepo, E. & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Barcelona: Siglo XXI.
- Rivas Flores, J. I. & Herrera Pastor, D. (Coords.). (2010). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M. & Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo y experiencia*. Barcelona: Diposit Digital UB. Obtenido de <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Rivas Flores, I. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. *Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga*. Obtenido de <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/7449/Nuevas%20identidades%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20del%20profesorado.pdf?sequence=3>
- Rivas Flores, J. I., Leite Méndez, A. E. & Prados Mejías, E. (Eds.). (2014). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga: Ediciones Aljibe .
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljiba.
- Romero, G. (25 de Septiembre de 2013). *Periódico Excelsior*. Obtenido de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/09/25/920373>
- Samaniego, M. (2005). *Condiciones y posibilidades de las relaciones interculturales: un proceso incierto*. Chile: Escuela de Antropología, Universidad Católica de Temuco.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGRAW-HILL.

- Santos Guerra, M. A., Rosa Moreno, L. d., & Coords. (2013). *La escuela sin muros. Las familias del alumnado inmigrante y su participación en la escuela*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Santos, B. d. S. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Santos, B. d. S. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México, DF: Siglo XXI editores-CLACSO
- Santos, B. d. S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del sur*. México, D.F: Siglo XXI editores.
- Schütz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, A. & Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Español II. Volumen I. Libro para el maestro*. México, D.F. : Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México, D.F. : Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento Base*. México, D.F.: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2011b). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México DF: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Programa estatal de fortalecimiento en telesecundaria (PEFT) 2012 en Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez: SE.
- Secretaría de Educación Pública. (2013a). Atlas educativo. Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial, 2013. En cemabe.inegi.org.mx
- Secretaría de Educación Pública. (2013b). *Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o de la Constitución Política de los*. Obtenido de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Programa Nacional de Carrera Magisterial*. Obtenido de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm_pncm#.VGiG8J-HM14
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Madrid: Katz.
- Steinar, K. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Suciorinkón. (2014). *Blogspot suciorinkón*. Recuperado el 15 de Febrero de 2015, de <http://suciorinkon.blogspot.com.es/2014/03/carnaval-de-huixtan-chiapas.html>

- Taberner Guasp, J. (2012). *Familia y educación. Instituciones reflexivas en una sociedad cambiante*. Madrid: Tecnos.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad. El currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Touraine, A. (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- UNESCO. (2005). *Informe de seguimiento de la educación para todos*. París: UNESCO.
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wordpress. (2011). *Pueblos indígenas de Chiapas*. Recuperado el 1 de Marzo de 2015 de <https://adripooh248.wordpress.com/2011/10/27/hola-mundo/01/03/2015>
- Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En E. León & H. Zemelman (Coords.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Págs. 21-35. Barcelona: Anthropos.